

DAIL NELSY DA SILVA

EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: SOBRE A ARTE DE EDUCAR

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene de Souza Dozol.

Florianópolis (SC)

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Dail Nelsy

EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO: SOBRE A ARTE DE EDUCAR/ Dail Nelsy da
Silva; orientadora, Marlene de Souza Dozol
Florianópolis, SC, 2015.

121 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Rousseau. 2. Educação. 3. Preceptor. I. Marlene de Souza
Dozol. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

O que dizemos nada significa se não prepararmos o momento de dizê-lo. Antes de semear, é preciso lavrar a terra; a semente da virtude brota dificilmente, são necessários longos preparativos para fazer com que ganhe raízes. Uma das coisas que torna mais inúteis as pregações é serem feitas indiferentemente a todos, sem discernimento nem escolha. Como se pode pensar que o mesmo sermão convenha a tantos ouvintes tão diversamente dispostos, tão diferentes quanto ao espírito, aos humores, às idades, aos sexos, às posições sociais e às opiniões?

(ROUSSEAU, 1995, p. 437)

RESUMO

Em *Emílio ou da Educação*, Rousseau delineia a trajetória educativa do personagem fictício que dá nome à obra, apresentando, passo a passo, desde a escolha do campo, lugar em que a criança é educada, até a sua idade adulta, sinalizada por suas viagens, sua educação estética e política e seu casamento. Trata-se de uma educação calcada, do início ao fim, nos preceitos da natureza. Como um artista, seleciona a matéria-prima e, em segredo, os meios necessários: tem em mente o rumo que deve tomar e o que deseja ao final de sua produção. Mas, em certa medida, deixa que sua obra vá se mostrando aos poucos. Assim, a educação de Emílio vai ganhando cor e forma, enquanto seu artífice, o preceptor, age com sutileza: ator e ao mesmo tempo expectador, conduz e reflete, mas também, deixa-se conduzir (afinal, a natureza é a primeira mestra). Destarte, a intenção dessa pesquisa é mergulhar na referida obra com o intuito de perscrutar o papel do preceptor na arte de educar, desenvolvido pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau: seu tratado de educação foi um divisor de águas quanto à concepção de infância e o modo de conduzi-la. De início, buscamos apresentar aspectos peculiares do século XVIII em relação à criança e à educação, bem como, um panorama das ideias gerais de Rousseau em relação à educação e à sociedade, para em seguida acrescentar elementos de ordem estética, percebidos na obra *Emílio ou da Educação*, relativamente à arte de educar, *encarnada* naquele que prepara e conduz a criança. Neste sentido, buscamos, principalmente, compreender e apresentar a figura do preceptor mediante a arte educativa rousseauiana, pois, “[...] tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 8), o que nos leva a perguntar sobre esse gênero de arte.

Palavras-chave: **Rousseau. Educação. Preceptor.**

RÉSUMÉ

Dans *Emile ou De l'éducation*, Rousseau décrit la trajectoire éducative du caractère fictif qui donne le nom à l'œuvre, montrant, étape par étape, à partir du choix du champ, le lieu où l'enfant est amené jusqu'à son âge adulte, marqué par ses voyages, son esthétique et de l'éducation politique et le mariage. Ceci est une éducation à la terre, du début à la fin, les préceptes de la nature. En tant qu'artiste, sélectionne la matière première et en secret, les moyens nécessaires: ont à l'esprit la direction à prendre et ce que vous voulez la fin de sa production. Mais dans une certaine mesure, que son travail va à montrer progressivement. Ainsi, l'éducation Emilio gagne en couleur et la forme, tandis que son fabricant, l'enseignant agit avec subtilité: acteur et spectateur en même temps, conduit et reflète, mais aussi le droit de conduire (après tout, la nature est le premier maître). Ainsi, le but de cette recherche est de plonger dans un tel travail dans le but d'examiner le rôle de l'enseignant dans l'art de l'éducation, développée par le philosophe Jean- Jacques Rousseau: son traité sur l'éducation a été un tournant que la conception de l'enfance et de la manière pour le diriger. Dans un premier temps, nous cherchons à présenter des aspects particuliers du XVIIIe siècle en relation avec les enfants et l'éducation, ainsi qu'un aperçu des idées générales de Rousseau en matière d'éducation et de la société, puis ajouter des éléments d'esthétique, perçus dans le travail *Emile ou De l'éducation*, en ce qui concerne l'art de l'éducation, incarnée dans ce prépare et conduit l'enfant. En ce sens, nous cherchons principalement à comprendre et à présenter la figure du maître par l'art éducatif de Rousseau, parce que «[...] tout ce que nous avons à la naissance et nous avons besoin quand on nous donne beaucoup pour l'éducation » (ROUSSEAU, 1995, p. 8), ce qui nous amène à poser des questions sur ce genre d'art.

Mots-clés: **Rousseau. Education. Précepteur.**

ABSTRACT

In *Emile or On education*, Rousseau outlines the educational trajectory of the fictional character who gives name to the work, showing, step by step, from the choice of the field, the place where the child is brought up until his adulthood, signed by his travels, his aesthetic and political education and marriage. This is a grounded education, from beginning to end, the precepts of nature. As an artist, selects the raw material and in secret, the necessary means: have in mind the direction to take and what you want the end of is production. But to some extent, let his work go to showing gradually. Thus, Emile education is gaining color and shape, while its maker, the teacher acts with subtlety: actor and at the same time spectator, leads and reflects, but also allowed to drive (after all, nature is the first master). Thus, the intent of this research is to dive in such work in order to scrutinize the role of the teacher in the art of education, developed by the philosopher Jean-Jacques Rousseau: his treatise on education was a watershed as the conception of childhood and the way to lead it. At first, we seek to present particular aspects of the eighteenth century in relation to the child, and education, as well as an overview of the general ideas of Rousseau in relation to education and society, then add elements of aesthetic, perceived in *Emile or On education* in relation to the art of education, embodied in him who prepares and leads the child. In this sense, we seek mainly to understand and present the figure of the preceptor by Rousseau's educational art, because "[...] all that we have at birth and we need when we are given great for education" (ROUSSEAU, 1995, p. 8), which leads us to ask about this genre of art.

Keywords: Rousseau. Education. Preceptor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
2 SÉCULO XVIII: A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO	33
3 A CRIANÇA E SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM (EDUCAÇÃO NATURAL).....	40
4 EDUCAÇÃO E VIDA: PRESSUPOSTOS PARA O HOMEM VIRTUOSO	52
4.1 EDUCAÇÃO NEGATIVA	59
4.2 A INICIAÇÃO DA FALA E A EDUCAÇÃO VERBORRÁGICA	63
5 O PAPEL DO PRECEPTOR NO PROCESSO EDUCATIVO DA INFÂNCIA	68
5.1 O PRECEPTOR E A FORMAÇÃO MORAL	83
6 UMA COMPANHEIRA PARA EMÍLIO: SOPHIA	99
7 AS VIAGENS: FORMAÇÃO POLÍTICA.....	106
8 PALAVRAS FINAIS: SOBRE A ARTE DE EDUCAR	110
9 REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Quaisquer que sejam as dificuldades no caminho destas investigações, por mais que permaneçamos na escuridão sobre nós mesmos, estou seguro que toda a luz que possamos lançar sobre nossas mentes, todo conhecimento que possamos adquirir de nosso entendimento, não será apenas muito agradável, mas nos trará grande vantagem ao orientar nossos pensamentos na busca de outras coisas. (LOCKE, 1997, p. 29)

Por volta do século XVIII acreditou-se que o conhecimento aprimorado resolveria todas as questões humanas. Ironicamente e estrategicamente, Rousseau, no seu *Primeiro Discurso* escreve: “é um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada; dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza [...]”¹ (ROUSSEAU, 1999b, p. 189). Em meio a tanta euforia, inferências e descobertas, chama a atenção quem não se apresenta otimista com o progresso das luzes e, de certa forma, sente-se desajustado ao próprio tempo, desconfiando do devir aparentemente promissor. Cientistas e filósofos buscam a excelência humana, acreditando no poder da razão como guia seguro da ação e como sistematizadora do conhecimento disponível à época:

Talvez o melhor registro do otimismo antropológico iluminista tenha sido a “Enciclopédia” ou “Dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios” (1751-1772), um dos maiores empreendimentos editoriais do século (num total de 35 volumes), que representou uma verdadeira cruzada da filosofia e da ciência. (DOZOL, 2006, p. 15).

¹ Rousseau demonstra o quanto seu século acredita na razão para sair da *escuridão*, no início do Discurso para a Academia de Dijon. Como nos apresenta Paul Arbousse-Bastide, em sua nota: “Rousseau, muito habilmente, começa por louvar o *restabelecimento* das ciências e das artes. Presta às *luzes* uma homenagem que julga indispensável” (ROUSSEAU, 1999b, p. 189).

Nesta esteira iluminista, um novo olhar é lançado sobre a educação e novas perspectivas são previstas para a própria sociedade. A Educação é tema constante entre educadores e filósofos do século XVIII, que a compreenderam como meio para afastar as massas daqueles tempos do obscurantismo. Uma visão confirmada por Boto (1996, p. 21):

Ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa. Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado.

Assim, o Século das Luzes suscitou muitas teorias e descobertas em relação ao homem, ao mundo e à educação dos homens: foi um momento de grande fermentação de ideias. Dentre elas, estão as reflexões acerca do processo cognitivo para a aprendizagem, bem como, a relação entre o mestre e o discípulo. E, dentro destas novas perspectivas, encontra-se o pensador que guiará a presente pesquisa, a saber, Jean-Jacques Rousseau; como nos lembra Boto (1996, p. 22): “com certeza, o debate educacional da Ilustração Francesa no século XVIII é inevitavelmente tributário de Rousseau”.

Rousseau, ainda que tenha escrito verbetes² para Enciclopédia, não se apresenta totalmente otimista com a excessiva valorização da razão como matriz para melhoria da qualidade da vida humana. Acredita, sim, em um caminho educativo, que não exclua outros aspectos da condição humana como a sensibilidade e a consciência, que valoriza e segue a natureza humana para a formação de um homem livre e autônomo. Acredita no potencial pedagógico, no que se refere à primazia dos talentos: defende em sua *pedagogia global e compreensiva*³ as necessidades e especificidades da criança, ou seja, o que ela é antes de ser homem.

² Para a Enciclopédia, ou Dicionário das ciências, das artes e dos ofícios, de Diderot e D’Alembert, Rousseau colaborou com diversos artigos sobre música, além do Discurso Sobre Economia Política.

³ Cf. (GUSDORF apud DOZOL, 2003, p. 37).

Assim, pensando a criança como tal, Rousseau é visto como um divisor de águas em termos de concepção de infância. Para este filósofo, a educação deve oferecer liberdade à criança para que aprenda com as próprias experiências, o que exige uma nova postura pedagógica. A educação centrada na criança tem de ser pensada desde a escolha de um *locus* propício que, para o filósofo genebrino, deve ser junto à natureza. Ao valorizar a criança como tal, Rousseau, critica a habitual forma de tratá-la como um *adulto em miniatura*. Nas palavras de Boto (1996, p. 26):

Teórico da política, autor do *Emílio* paradoxalmente criticará aqueles que norteiam a pedagogia exclusivamente à procura do homem social, do cidadão. Para Rousseau, a instrumentalização do ofício educativo, as estratégias de conformar a sociedade mediante práticas de ensino institucionalizadas, fariam surgir modelos extemporâneos e em total desacordo com o objeto primeiro da utopia pedagógica: formar o homem, pela compreensão e orientação da criança que surge antes dele.

Sendo assim, é preciso, para Rousseau, perceber e mapear as fases maturacionais da criança, com suas diferenças e suas necessidades específicas, uma espécie de *faseologia* da razão ligada ao processo de maturação humano, adiantando-se aos modelos cognitivos que aparecerão de forma mais bem acabada nas primeiras décadas do século XX⁴. Em *Emílio ou Da educação*, o filósofo alia desenvolvimento à educação, condição fundamental para que a criança quando adulta, possa tomar as melhores decisões e dirigir sua vida da melhor maneira, não se deixando corromper pela sociedade.

Mas, afinal, qualquer criança servirá como modelo para o *experimento* que nos dá a conhecer no *Emílio*? Como Rousseau escolhe sua matéria-prima? Que características têm? Rousseau a inventa e arranja para o menino Emílio, “[...] a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação e conduzi-la desde o momento do seu nascimento até que, já homem, não mais precise de outro guia que não ele mesmo” (ROUSSEAU, 1995, p. 28). Para isso, supõe um órfão aos cuidados do seu preceptor, “uma criança de boa conformação, vigorosa e sadia”, que será criada e educada o mais

⁴ A exemplo de Jean Piaget e sua teoria sobre a moral e a inteligência infantil.

próximo da natureza possível, tanto da natureza como espaço físico (campo) quanto à sua própria natureza infantil, mediante os princípios da *educação negativa*.

A invenção do menino que dá nome ao seu tratado corresponde a invenção do preceptor⁵ que o guiará. Emílio terá apenas seu preceptor como guia, devendo-lhe obediência exclusiva. Para Rousseau, quanto menos pessoas interferindo na vida da criança melhor, pois não acredita que uma criança possa ser bem-educada tendo passado por diferentes mãos, já que “a cada mudança ela [criança] faz secretas comparações que sempre tendem a diminuir sua estima para com aqueles que a educam e, consequentemente, a autoridade deles sobre ela” (ROUSSEAU, 1995, p. 38). Autoridade essa que se apresenta de um modo absolutamente novo em se tratando de educação: uma autoridade que, conforme nos aponta Dozol (2003, p. 34), “[...] é exercida pela sedução, traduzida por *ardis* ou *astúcia* maquinadas e utilizadas pelo mestre de acordo com as fases do desenvolvimento infantil”.

Na obra em exame, Rousseau discorre sobre cada etapa da vida de Emílio⁶, valorizando-as e demonstrando aspectos inerentes a cada uma delas, pois reconhece que a cada uma corresponde uma ação pedagógica. Assim, o filósofo apresenta no Livro I (*idade da natureza* - o bebê) uma abordagem sobre a importância e o objetivo da educação e defende a ideia da mãe como a verdadeira ama e o pai como o verdadeiro preceptor; no Livro II (*idade da natureza* - de 2 a 12 anos) aborda, ainda, a educação da sensibilidade, mas introduz paulatinamente a questão da educação moral e intelectual; no Livro III (*idade da força* - de 12 a 15 anos), na idade da força e transição entre a idade infantil e a adolescência, a educação é ampliada e inicia-se uma pedagogia que favorece as descobertas da ciência prática e útil e do ofício manual, centrando-se na necessidade e utilidade; no Livro IV (*idade da razão e das paixões* - de 15 a 20 anos), é introduzida a educação sexual e religiosa, além da moral que tem suas primeiras centelhas já no Livro II; e, no Livro V (de 20 a 25 anos) a idade da sabedoria, do casamento e das viagens, apresentando o preceptor mais

⁵ Não depois de a criança já ter adquirido hábitos, nem mesmo durante quatro ou cinco anos, mas um preceptor que acompanhará a criança desde o nascimento até a idade adulta.

⁶ Para nossas primeiras análises em relação a partição dos Livros que compõem o *Emílio*, utilizamos a exposição de Michel Launay, apresentada na Introdução da Edição da obra: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*, de 1995.

como um conselheiro. Livro esse que trata, também, da educação política e da educação feminina.

Apresentado um panorama sumário do que encontramos na obra, voltemo-nos ao início, que corresponde às primeiras reflexões acerca da educação e da infância. Segundo Rousseau:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que o homem importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1995, p. 4)

Ao falar das peculiaridades infantis, afirma que a criança deve ser tratada como criança, criticando a pedagogia de seu tempo em sua severidade (BOTO, 1996, p. 28). Como já indicamos, para Rousseau, a infância é uma fase que exige muitos cuidados, pois a criança necessita ser protegida das forças corruptoras da sociedade degenerada e, justamente por isso, para Emílio é pensada uma vida campesina.

Visto que a educação vigente em seu tempo é uma das forças corruptoras do homem desde a infância, o papel da educação numa direção contrária é do mais alto valor. Neste sentido, “o plano educacional do *Emílio* pretende impedir essa decadência espiritual e moral” (CASSIRER, 1999, p. 177). Daí a relevância que adquire a figura do preceptor⁷ para Rousseau, como aquele que está ligado diretamente ao

⁷ Não estamos tratando, pois, da figura do *professor* em seu sentido estrito. Conforme o Dicionário Houaiss (2001), preceptor, do latim *preceptor*, significa “o que lança mão de algo antecipadamente; o que ordena; instrui; mestre, por via erudita”, aquele que educa na própria casa do discípulo. Já para a significação de professor, o mesmo dicionário, esclarece que é “aquele que professa uma crença, uma religião; aquele cuja profissão é dar aulas em escolas, colégios ou universidades”, ou ainda, “aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa, ou que exerce a função de ensinar”. Dada essa diferenciação, optamos por fazer uso, quase que exclusivo, do termo *preceptor* sempre que nos referimos à figura do educador/preceptor/mestre, em seu sentido amplo, o que conduz mais do que instrui e que desperta a autoaprendizagem mais do que ensina. Há ainda um último cuidado a tomar: a segunda parte da definição de Houaiss, qual seja, “que ordena, instrui, mestre, por via erudita” não se aplica ao preceptor de Rousseau, pelo menos num primeiro momento de formação da criança.

cotidiano da criança e tem como função primordial a condução da aprendizagem e o favorecimento do desenvolvimento num todo.

É importante esclarecer aqui que utilizamos o termo *preceptor*, mas é preciso perceber que dentro deste quadro educativo aparecem a ama-de-leite, o pai, a mãe, o governante: personagens que têm uma ligação direta com a criança. No caso do *Emílio*, Rousseau nos apresenta um preceptor na lida cotidiana, vivendo diretamente com a criança, seja interferindo sutilmente ou evitando que outros interfiram. Por vezes, trocando o termo *preceptor* por *gouverneur*, o que irá nos interessar aqui, para além da nomenclatura, é o seu papel:

Só há uma ciência a ensinar às crianças, que é a dos deveres do homem [...]. De resto, prefiro chamar de gouverneur e não precepteur o professor dessa ciência, pois trata-se menos, para ele, de instruir do que de dirigir. Não deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados (ROUSSEAU, 1995, p. 29).

Assim, como se pode perceber, não temos como centralidade a criança, mas sim, a performance do preceptor, mesmo que essa performance dependa intimamente da criança, o que nos faz retornar a questão principal de pesquisa: quais são as manobras realizadas pelo preceptor em sua arte de educar? E, pensando sobre a arte de educar, faz-se mister abrir um parêntese aqui para refletirmos sobre esta expressão.

Em se tratando da arte, salientamos aqui que o próprio filósofo faz uso deste termo aplicando-o à prática educativa. Neste sentido, esclarecemos que privilegiamos a visão platônica que, segundo Abbagnano (2012), refere-se a “[...] todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (ABBAGNANO, 2012, p. 92), dividindo-se em arte judicativa (conhecer) e a arte dispositiva ou imperativa (realizar uma atividade baseando-se no conhecimento), por entendemos que o preceptorado apresentado por Rousseau pressupõe um conhecimento (da condição humana e do desenrolar educativo) e uma aplicação. Consideramos como uma espécie de *artesanía* as manobras e os ardis desenvolvidos pelo preceptor-artesão na educação de Emílio, inclusive por não se tratar de educar em série, mas de uma educação única.

Da perspectiva rousseuniana, sua obra *Emílio* demonstra a importância da formação global do indivíduo com as devidas ressonâncias políticas e sociais. Podemos dizer que Rousseau favorece a ideia de uma educação que se volta para a formação no sentido de *Bildung*, envolvendo tanto a condução da aprendizagem por uma força

externa quanto a conquista da autonomia por parte do educando. Isso Rousseau faz de modo processual, prevendo, presumindo, antecipando, planejando e articulando situações pedagógicas criativas e lúdicas.

Nesse caminho, seguimos nossas indagações acerca do preceptor de Emílio. Afinal, como esse (preceptor) opera, para os limites de uma educação doméstica, para conhecer e conduzir a natureza infantil com o fim de bem socializá-la? Tais manobras ou astúcias aparecem ao longo de todo o livro mediante um jogo, por vezes invisíveis (educação negativa), por vezes aparentes, sempre de acordo com as etapas do desenvolvimento. Assim, pretendemos desvelar a performance do preceptor concebida por Jean-Jacques, mas inicialmente partindo do conhecimento das características da criança e de seu processo de aprendizagem, tão importantes para o educador, como pontua o próprio filósofo: “começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda a certeza não os conheceis; ora, se lerdes este livro dentro desta perspectiva, creio que ele não carecerá de utilidade para vós” (ROUSSEAU, 1995, p. 4).

Ora, se o próprio autor sugere que coloquemos a criança no centro do seu tratado, por que escolhemos evidenciar o adulto-preceptor? Talvez, justamente, por sua própria exigência: “começais, pois, por estudar vossos alunos”. Como deixar passar despercebida tal exigência e tudo que ela implica? Queremos compreender como esse preceptor, que estuda seu pupilo, lida com as situações a partir desse estudo, como estabelece uma relação pedagógica com seu discípulo e como favorece a boa educação, que tem por fim o homem virtuoso e feliz.

Vamos segui-lo durante toda a trajetória educativa de Emílio em busca destas respostas, sabendo que se trata aqui de uma educação junto à natureza, pois Rousseau acredita que o homem se afastou dela com o convívio social e é preciso reconstituir, ainda que ficcionalmente, esta ligação (homem e natureza). Para o tratado em questão, tal ligação ocorrerá mediante a educação, compreendida como uma força capaz de *remodelar* o homem de acordo com a natureza em sentido metafísico, moral, biológico-psicológico e estético: “moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 8). Mas, qual seria a importância do restabelecimento dessa ligação? O homem deixou de ser naturalmente bom, para parecer o que a sociedade historicamente degenerada espera que ele seja. É preciso *restaurar*, ainda que ficcionalmente essa potência virtual de bondade e mostrar que, se não podemos mais retornar às *origens*, podemos contar com algum parâmetro possível para, quem sabe, uma correção de rumo. Este é um ponto bastante importante, espécie de mola propulsora de toda a teoria rousseauiana acerca da constituição do homem e da vida em sociedade.

Trata-se, pois, de indagar sobre a arte do preceptor que conhece, arranja o ambiente e direciona o percurso educativo, sem, contudo, *parecer* fazê-lo. De que maneira, ao exercer sua arte, observa e conduz a primeira infância sem se fazer notar, atuando para que as potencialidades de seu aluno sejam desenvolvidas e desdobradas. Conforme STRECK (2008, p. 71), “o comportamento do preceptor, de fato, tem mais de artista do que de cientista”, ou transmissor de conteúdos, criando situações e conduzindo a formação de forma sedutora e através de uma autoridade *escondida* aos olhos da criança. Tudo isso porque o preceptor de Jean-Jacques não deseja que seu discípulo seja um magistrado, um soldado ou um padre, mas antes de tudo, um homem pensante, moralmente livre e autônomo.

Com o exposto acima, procuramos fazer uma pequena apresentação do tema a ser tratado nesta dissertação. Para começar a tratar da performance do preceptor de Emílio, seria oportuno considerar o século XVIII em busca de apontamentos elucidativos pertinentes à infância e ao seu processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem. É o que veremos a seguir.

2 SÉCULO XVIII: A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO

A nova educação será acompanhada de amor. As observações impertinentes, as reprimendas contínuas, a severidade, ao mesmo tempo que o tédio, companheiro daquelas, repelem as almas jovens. (HAZARD, s/data, p. 190).

Neste capítulo tencionamos apresentar uma breve contextualização do século das Luzes, pois é preciso compreender a *ambiência* cultural na qual foi gerada a obra *Emílio ou Da educação*, junto aos aspectos relacionados à criança e à educação no século XVIII, em particular na França desse século, pois este é o contexto que situa Rousseau enquanto pensador. É nesse século cujas ressonâncias sentimos até os dias de hoje, do qual “[...] com toda a evidência, somos os descendentes diretos” (HAZARD, s/data, p. 7), que buscamos compreender as perspectivas filosófico-educacionais rousseauiniana e a figura do preceptor, tema central da presente pesquisa.

Como nos aponta Dozol, o século XVIII: [...] é fascinante pelas inúmeras e ricas possibilidades em termos de exploração” (2006, p. 13). Dentre elas, está a sua crença no poder do uso da razão para pensar, interpretar e reorganizar o mundo. O Iluminismo ou a Ilustração, através de seus inúmeros filósofos, buscava uma compreensão da sociedade e seu tempo e a melhor forma de reformá-la e, até mesmo, transformá-la. Havia o desejo de expandir o acesso ao conhecimento, para que esse servisse de instrumento para a renovação da vida social e individual. Neste século, o mundo sofre grandes transformações e prepara-se para as que estão por vir. Como sabemos, parte dele é acometido por revoluções: Revolução Industrial, na Inglaterra; Independência dos Estados Unidos; e a Revolução Francesa.

No século XVIII desenvolve-se, até certo ponto, uma aversão às ideias teológicas e à autoridade eclesiástica. Não que isso signifique um laicismo total, pois se conservava, em grande parte, Deus como causa primeira. Segundo Russell (2009), há dois aspectos particulares que marcaram esse século: “[...] la decreciente autoridad de la Iglesia y la creciente autoridad de la ciencia” (RUSSELL, 2009, p. 537). O que estava em voga nesse período era o poder da razão, como causa de conhecimento e guia seguro para a ação humana. Característica essa que movimentava e desestabiliza a época, com ideias que não são fáceis de defender em momentos ainda regidos pela monarquia absolutista, que

censura os escritores e escritos políticos contrários às crenças religiosas. Entretanto, isso não foi suficiente para que muitos filósofos deixassem de expor suas ideias, predispostos a assumirem os riscos.

Além de *novidades* em vários campos de pensamento e de atuação humanos, proclamava-se uma nova educação, renovada em espírito e em função social. Uma educação para atender as novas expectativas e necessidades, mediante a disseminação de um conhecimento amplo e liberto dos dogmas tradicionais. A partir de então, o homem, através da história, da política e também da educação, via-se como artífice do futuro. Contudo, isso não significa que havia uma comunhão em relação as formas ou performances pedagógicas, pois conviviam, simultaneamente, ideias inovadoras e conservadoras.

Ao abordar a educação do século XVIII, Paul Hazard (s/data), apresenta algumas ideias de Charles Rollin⁸, portadoras de uma educação clássica, valorizando o latim e o grego; bem como o processo de ensino, pelo qual o jovem devia aprender de cor os conteúdos e cuja metodologia não valorizava a singularidade dos alunos. Tal prática já havia sido questionada no século XVI por Montaigne, em seu Ensaio *Da Educação das crianças*, como podemos perceber quando argumenta que “saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro” (MONTAIGNE, 1996, p.153). Mas, retornemos à exposição de Hazard sobre a educação do século XVIII, centrada em métodos preestabelecidos que não consideram as características individuais do aluno. Leia-se o autor:

A personalidade dos alunos nunca está em causa; a sua colaboração é toda passividade, o seu esforço é todo imitação; na inteligência, no coração, na alma, terão apenas os valores tradicionais que os mestres ali houverem derramado (HAZARD, s/data, p. 185).

É justamente esta herança, centrada ainda nos preceitos do século precedente que começa a ser contestada e não mais desejada: uma educação que, segundo a avaliação de seus críticos, pouco ou nada oferece; ocorra ela em colégios ou mesmo através do preceptorado: “se

⁸ Charles Rollin. “É professor de profissão, director do Colégio de Beauvais, e mesmo Reitor magnífico. [...] O seu *Tratado dos Estudos*, que vem a lume entre 1726 e 1728 [...] é saudado com deferência por aqueles que apreciam as letras clássicas e a tradição do bom gosto” (HAZARD, s/data, p. 183).

em vez de frequentar os colégios [a criança], é entregue nas mãos de um preceptor meio pedante e meio laico, a sua ignorância torna-se ainda mais profunda, a sua moralidade ainda mais duvidosa” (HAZARD, s/data, p. 186).

A rejeição pela educação vigente na época impulsiona para novos caminhos, suscitando um outro horizonte educacional, que vá para além da formação dos futuros *gentis-homens*. Agora, dadas as exigências do tempo, seria preciso educar para a vida produtiva, mesmo as crianças da nobreza e da alta burguesia. “Há quem leve a preocupação prática ao ponto de propor a aprendizagem das artes mecânicas: terá mais valor para um jovem saber como se fazem os sapatos que traz calçados, do que repetir Aristóteles de cor” (HAZARD, s/data, p. 188).

No século XVIII a preocupação com a educação começava já com o nascimento, o que indicava um modo novo de pensar o homem e sua formação, causa precípua de toda uma espécie de fermentação pedagógica que invadiu o século. Os *homens pensantes* desse século acreditavam que era por meio da educação que se resolveriam os problemas existentes. Isso não quer dizer que até então não se tinha pensado na educação como meio regenerador ou transformador, o que já era percebido em Platão, na Antiguidade. Contudo, a novidade desse tempo foi a consciência da singularidade do jovem e da criança e a partir de tal consciência traçar itinerários pedagógicos de acordo com essa singularidade.

As crianças, como já dissemos, eram vistas como adultos em miniaturas e seu desenvolvimento maturacional era desconhecido. Era comum ver crianças em meio aos adultos, numa vida em comum (diga-se, de passagem, desde a Idade Média). Assim, as crianças viviam entre os adultos e eram tratadas como tais: não é demais repetir que inexistia a consciência da singularidade infantil. A criança pequena (cerca de até os sete/oito anos de idade) não era considerada como possuidora de valor em si mesma, além disso sua existência era bastante frágil e sua vida muito incerta, com grandes chances de não existir por muito tempo e quando maiorzinha, fora do perigo da morte, era entregue à sociedade adulta, misturando-se ao convívio social. Boto (2010, p. 214) a esse respeito, nos diz:

É importante lembrar que, à época, a partir dos sete anos de idade, a pessoa deixava de ser considerada criança. Dos sete aos dozes ou treze anos, vive-se a puerilidade, etapa que não era compreendida como uma segunda fase da infância. Não se chamavam crianças aquelas que houvessem completado sete anos.

É posteriormente, com Rousseau que a infância é concebida em sua especificidade, quando em *Emílio*⁹, o filósofo apresenta fases maturacionais distintas nas diferentes idades. E, neste sentido, a revolução pedagógica de Rousseau é comparada à revolução copernicana, situando a criança no centro do processo educacional. Como nos lembra Hazard (s/data, p. 189), os mestres de outrora já compreendiam as diferenças entre as diferentes idades, contudo, tendiam para um caráter normativo, impondo regras para todas as idades, sem atentar para o lento e gradual processo de maturação pelo qual passam as crianças e o que convém a cada uma dessas fases.

Já no Prefácio de *Emílio*, Rousseau faz crítica à essa ação pedagógica dogmática que se sustenta no que o homem precisa saber sem pensar no que a criança está em condição de aprender, reforçando a ideia de que é preciso conhecer a criança e sua singularidade. Para Rousseau, “cada idade, cada estado de vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria” (ROUSSEAU, 1995, p. 192), o que exige ações e encaminhamentos distintos. Ora, a observação constante sobre a criança é fundamental e não se pode deixar levar pelas aparências, mesmo em casos que a criança aparenta ter uma *aptidão* para além de sua idade. Ao falar da segunda fase da vida, compreendida entre os dois e doze anos, Rousseau escreve:

Tratai-a pois conforme sua idade, apesar das aparências, e evitai esgotar suas forças exercitando-as demais. Se aquele jovem cérebro se esquentar, se virdes que está começando a ferver, deixai-o primeiro fermentar em liberdade, mas não o provoqueis jamais, para que nem tudo se exale [...]. Caso contrário, perdereis vosso tempo e vosso trabalho, destruireis vossa própria obra e, depois de vos terdes indiscretamente embriagado com todos esses vapores inflamáveis, só vos restará um resíduo sem vigor (ROUSSEAU, 1995, p. 111).

Logo, é preciso deixar que a natureza aja, mesmo quando aparentemente se trata de um pequeno gênio, é preciso tratar a criança como criança, como escreve o genebrino:

⁹ “O menino *Emílio* é um modelo metodológico para Rousseau descrever as feições infantis. O texto denuncia explicitamente o descaso da época perante o tema da infância. O *Emílio* já nasce, portanto, como obra consagrada a decifrar um simbólico silêncio que incomodava o autor: a criança” (BOTO, 2010, p. 211).

Respeitai a infância e não vos aprezeis em julgá-la, quer para o bem, quer para o mal. Deixai as exceções se revelarem, se provarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações (ROUSSEAU, 1995, p. 112).

Vemos assim, o quanto Rousseau representa em termos de um avanço em direção à *descoberta* da infância e o quanto oferece de elementos para compor uma nova concepção de pedagogia, colocando a criança, com suas experiências sensíveis e seu processo lento e gradual de aprendizagem, no centro do processo educativo. Como nos diz o próprio Rousseau, “[...] meu método é independente de meus exemplos. Baseia-se na medida das faculdades do homem nas diferentes idades e na escolha das ocupações que convêm às suas faculdades” (ROUSSEAU, 1995, p. 245). Assim, considerando o homem em suas diferentes etapas, Rousseau obriga-nos a repensar a educação e, como evidencia Boto (1996, p. 22), “o *Emílio* tornou-se mais do que um emblema, quase um paradigma do novo olhar lançado para a educação”.

Além de colocar a criança no centro da ação pedagógica, Rousseau, oferece uma outra perspectiva para a educação, que até então visava a salvação espiritual e a formação para a vida civil, calcada principalmente no uso da razão em todas as idades indistintamente. Desse modo, podemos afirmar que Rousseau caminha na contramão de grande parte dos educadores de seu tempo e dos próprios iluministas, pois, ao valorizar a especificidade infantil, compreende a razão como uma aquisição lenta e tardia. Como expõe Dalbosco (2011, pp. 134-135):

Contrariamente a Locke e muitos outros autores que defendiam o emprego da razão já no início do processo educativo, Rousseau defende a ideia de que, quando se trata da educação de crianças, não se deve iniciar pela razão, mais sim pela experiência e pelos sentidos. Neste contexto, todo projeto de educação natural dirigido à infância está calcado no fortalecimento do corpo e no desenvolvimento dos sentidos e deve ser levado adiante por meio da educação pelas coisas.

Tais diretrizes estão articuladas, em Rousseau, com a formação do homem para si mesmo, para a sociedade e para uma vida feliz: formação essa que se inicia com o nascimento e se estende por toda a vida. Podemos

dizer, então, que esse filósofo defende a ideia de que qualquer reforma das instituições e dos costumes deve iniciar-se pela reforma da educação, pois para um mundo novo é necessário um novo homem. E, para a formação desse novo homem é necessário voltar-se para a educação da criança, pois ali está a *chave de transformação social*, já que “começamos a nos instruir quando começamos a viver [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 14). Para Rousseau, uma criança bem-educada desde o início será capaz de desenvolver suas potências virtuais naturais rumo ao momento inevitável da socialização e fazer a diferença em sua condição de indivíduo e de cidadão.

A educação iniciada desde a primeira infância procura, além disso, protegê-la dos vícios e dos preconceitos já instalados na sociedade degenerada. Para Rousseau, a sociedade corrompe o homem, o que não quer dizer a defesa de um retorno às origens e negação de todo e qualquer processo de socialização. Esse é mais um paradoxo apresentado pelo filósofo: na mesma medida que a sociedade degenera o homem, também, poderá elevá-lo desde que condições históricas o permitam. “A passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhe faltava” (ROUSSEAU, 1999a, p. 77). E continua:

(...) suas faculdades se exercem e se desenvolvem, suas ideias se alargam, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos dessa nova condição não o degradassem frequentemente a uma condição inferior àquela donde saiu, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem (ROUSSEAU, 1999a, p. 77).

Neste sentido, o que o genebrino propõe em todo o conjunto de sua obra não é um retorno ao homem selvagem, mas sim, uma reflexão sobre a tensão entre esses dois homens: o selvagem e o civilizado. É a partir de tal reflexão que procura perceber a *história* do homem e sugerir um caminho alternativo que possa evitar a cisão entre o homem natural e social. O que ambiciona é a formação de um homem novo tanto para viver em uma sociedade degenerada, sem se deixar corromper (plano individual) ou em outra historicamente reformada (plano coletivo). Rousseau atribui valor à vida social e, por isso, quer educar o homem para o bom uso da razão, afastando-o de seus impulsos egoístas e prejudiciais

à vida em comum. A formação social poderá ser benéfica, quando estabelecer o pacto entre diversos indivíduos na busca de um interesse comum (sociedade ideal do *Contrato*).

Sendo o homem corrompido pela sociedade degenerada para satisfazer seus interesses particulares, a solução para o problema estaria numa educação ligada à liberdade e às necessidades naturais, pelas quais o homem deseja apenas o necessário para aprender a ser livre e autônomo. A liberdade e a autonomia, eixo central da formação do homem, estão atreladas à visão política de Rousseau: elas, formação e política, combinam-se e se complementam. Como nos lembra Salinas Fortes (1989, p. 79), “no *Contrato*, o problema é a organização política global da sociedade; o *Emílio* trata das possibilidades pedagógicas de livrar um indivíduo da corrupção circundante. As duas perspectivas se articulam e se completam”. Ora, ao bem preparar o indivíduo que formará a sociedade, automaticamente, estar-se-á preparando aquele que fará parte da sua organização política. Assim, formação humana, sociedade e política são temas entrelaçados e intensamente abordados no século XVIII e, sobretudo, por Rousseau.

3 A CRIANÇA E SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM (EDUCAÇÃO NATURAL)

Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão (ROUSSEAU, 1995, p. 129).

Para que se tenha entendimento do processo educativo de acordo com as preceptivas rousseauianas, faz-se mister compreender a visão de Rousseau sobre a criança e seu aprendizado, da mesma maneira que a forma como a tratamos e como deveria ser tratada. Buscamos refletir sobre tal entendimento, por meio do livro *Emílio ou Da educação*, principalmente a partir dos Livros I, II e início do livro III, nos quais aparecem algumas características da infância. Faz-se necessário pontuar aqui que Rousseau divide a infância em três fases específicas: a primeira infância que vai do nascimento aos 2 anos de idade; a segunda infância, que se estende dos 2 aos 12 anos; e a terceira infância¹⁰, que se concentra entre 12 e 15 anos e se caracteriza pela fase do que poderíamos denominar *pré-puberdade*, embora não haja um consenso por parte dos comentadores a respeito dessa divisão.

Rousseau nos alerta para a necessidade de se pensar a educação, de forma integral, daí a opção pela educação doméstica e pelo preceptorado, possível como modelo, mesmo em meio à sociedade degenerada. Primeiramente no campo, mas depois em sociedade, pois Rousseau postula a tese de que o indivíduo é potencialmente capaz de aprender e se aperfeiçoar por meio do convívio social¹¹, via educação. Aliás, a perfectibilidade é apresentada como um dos elementos chaves, que distancia o homem dos demais animais, como podemos perceber nas próprias palavras do filósofo:

¹⁰ Esclarece Rousseau: “Continuo a chamá-la de infância, na falta de um termo apropriado para designá-lo, pois essa idade está próxima à adolescência, sem ser ainda a da puberdade” (ROUSSEAU, 1995, p. 201).

¹¹ Rousseau vê o convívio social como degenerativo do homem nos termos em que está, mas acredita que é, também, este convívio que favorece o desenvolvimento e a perfectibilidade humana: o que pode ser percebido já em seu *Segundo Discurso*. Contudo, como já vimos, é preciso bem educar a criança para que esta não se deixe corromper.

[...] haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo [...]. (ROUSSEAU, 1999b, p. 65).

Em sociedade, a bondade natural poderá tornar-se ética e o sentimento de piedade, igualmente natural, metamorfosear-se em sentimento de justiça. O filósofo, então, acredita que nascemos potencialmente capazes de nos aperfeiçoar, o que ocorre por meio da aprendizagem, que, inicialmente, é oportunizada pela liberdade de experimentação. Assim, a aprendizagem na infância é experiência e, por conseguinte, movimento. A criança é regida por um princípio ativo, pois encontra-se cheia de energia e disposição para a vida. Nas primeiras fases ou, segundo Burgelin¹², na fase sensitiva e na ativa, o preceptor manobra para não impedir ou, para oportunizar e ampliar as experiências sensíveis, que são de suma importância para as fases subsequentes. Pois, segundo Rousseau, o homem *constrói-se* a partir das sensações: é preciso primeiro sentir o mundo e sentir-se como parte dele, para depois, pensar sobre ele. Este percurso entre o sentir-se, sentir o mundo e pensar sobre o mundo será minunciosamente acompanhado pelo preceptor.

Propondo uma educação e uma aprendizagem que parta do sensível desde o nascimento, Rousseau inova em relação ao espaço e ao tempo especificamente infantis. Mais que isso, defende a ideia de que é preciso deixar a natureza agir livremente. Assim, na mesma linha de censuras à educação pública e privada de sua época tece, já no Livro I, sérias críticas à preocupação exagerada em imobilizar a criança entre fraldas e cueiros, como se esta pudesse *quebrar-se* ou causar algum mal a si mesma. Segundo Buffon (*apud* ROUSSEAU, 1995, p. 16), “mal a criança saiu do ventre da mãe e mal gozou da liberdade de movimentar e esticar seus membros e já lhe dão novos laços” e isso, para o nosso filósofo, tem já consideráveis implicações éticas e políticas.

Para Rousseau, é preciso deixar a criança livre para se esticar e mexer-se à vontade: “a criança recém-nascida precisa esticar e mover os membros para tirá-los do entorpecimento em que, unidos como num

¹² Os cinco livros que compõem a obra *Emílio ou Da educação* “[...] podem ser distribuídos, conforme Pierre Burgelin, de acordo com três estados do crescimento humano segundo a natureza: o ser sensitivo, o ser ativo e o ser sensível e razoável” (DOZOL, 2003, p. 52).

novelo, permaneceram por longo tempo” (ROUSSEAU, 1995, p. 16). E continua:

No momento em que a criança respira ao sair de seus invólucros, não deveis deixar que seja metida em outros que a apertem ainda mais. Nada de testeiças e nada de faixas; fraldas soltas e largas que deixem todos os seus membros em liberdade e não sejam nem muito pesadas para atrapalhar seus movimentos, nem quentes demais para impedir que sinta as impressões do ar. (ROUSSEAU, 1995, p. 42)

O filósofo de inclinações francamente pedagógicas assentadas numa determinação epistemológica, defende a ideia de que a criança se desenvolve a partir de suas próprias sensações, de seus próprios movimentos e da percepção do mundo que a cerca. A princípio, a criança se movimenta ao acaso; com o passar do tempo, começa a ter consciência de seus membros, desde que lhe seja possibilitada esta condição. Assim, ficam visíveis alguns cuidados que o adulto precisa ter, favorecendo uma educação a partir da exploração, da autonomia, da descoberta e da liberdade. Mas, uma exploração e exercícios cuidadosamente não impedidos ou propiciados pelo preceptor. Nas palavras de Dalbosco (2011b, p. 29):

[...] exercícios prolongados e bem-planejados que visem ao fortalecimento do corpo e o refinamento dos sentidos criam melhores condições para o desenvolvimento progressivo das capacidades cognitivas e morais do educando. Na origem está aqui, do ponto de vista filosófico, a sensibilidade (estética), como aspecto fundante do juízo moral e como aspecto motivacional de sua justificação.

Assim, percebemos que o exercício do corpo ultrapassa o próprio corpo: seus resultados espraiam-se na formação global do ser. Para Rousseau, “para aprender a pensar, devemos portanto exercitar nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos que são os instrumentos de nossa inteligência (...)” (ROUSSEAU, 1995, p. 141). Concomitantemente aos movimentos necessários para corpo está a liberdade para exercê-los e

experimentá-los, o que percebemos, também, nas palavras de Júlia¹³ (ROUSSEAU, 1994, p. 491):

Resolvi poupar a meu filho, tanto quanto possível, todo tipo de coação, deixar-lhe todo o uso de suas pequenas forças e de não impedir nele nenhum dos impulsos da natureza. Já tive com isso duas grandes vantagens: uma, a de afastar de sua alma recém-nascida a mentira, a vaidade, a cólera, a inveja, numa palavra, todos os vícios que nascem da escravidão e que se é obrigado a fomentar nas crianças para obter deles o que se exige: a outra, a de deixar seu corpo fortificar-se livremente pelo exercício contínuo que o instinto lhe pede.

Sobre a importância de se facultar a liberdade¹⁴ desde o nascimento, apresentada no Livro I, tanto quanto no romance *Júlia ou A nova Heloísa*, Rousseau retoma o tema, também, no Livro II. Contudo, nesse segundo livro, não exclusivamente no sentido de liberdade corporal e espacial abordada no Livro I, para tomada de uma *consciência de si*, mas sim, nas próprias ações com e sobre o próprio meio. Seria fecundo deixar que a criança aja por si mesma; dentro de certos limites e de modo adequado a uma criança: “elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade” (ROUSSEAU, 1995, p. 78). Um exercício de liberdade que, mesmo de parte da criança, exige muito do preceptor, para que não negligencie nem exagere com os cuidados. É preciso atentar para os desejos e as necessidades das crianças mediante o critério daquilo que poderão realizar sozinhas e daquilo que somente resolverão com o auxílio do adulto. É preciso distinguir, ainda, o que provém da necessidade natural e o que vem das fantasias, bem como, o que se deseja conceder e o que se deseja recusar, para não ter de revogar nunca, em nome de uma autoridade que, uma vez justificada pela natureza, o preceptor precisa preservar. “Tudo o que se lhe concede é concedido sem condições, logo ao primeiro pedido, e somos muito indulgentes neste ponto: mas nunca

¹³ Personagem protagonista - mulher, mãe e educadora dos filhos -, do romance epistolar *Júlia ou A nova Heloísa*, escrito por Rousseau em 1761. Nessa obra encontramos já, algumas das máximas sobre a educação do homem e o processo pedagógico rousseauiano que aparecerão depois, no *Emílio*.

¹⁴ Conforme Streck (2008, p. 73), “não se pode separar os meios dos fins, os procedimentos das metas que se pretendem alcançar. Emílio apenas poderá ser livre se tiver experimentado essa liberdade em sua educação”.

obtém alguma coisa sendo importuno; o choro e a adulação são igualmente inúteis” (ROUSSEAU, 1994, p. 494).

Ainda em relação às sensações, bem como à liberdade de experimentação, o autor nos chama a atenção para os cuidados e precauções com as crianças que, se extremados pelo excesso ou falta, formarão o tirano ou o vassalo. É necessário, pois, buscar o equilíbrio entre a negligência e o exagero. Com a negligência, abandonamos a criança à própria sorte; com a proteção excessiva, buscando livrar a criança de males impostos pela própria natureza, driblamos o curso da natureza, sem perceber que estamos adiando os sofrimentos naturais e enfraquecendo a criança. Segundo Rousseau, o sofrimento, desde que suportável para cada fase, faz parte do desenvolvimento, e prepara para as intempéries da vida. “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça. Ela exercita continuamente as crianças, enrijece seu temperamento com provas de toda a espécie e cedo lhes ensina o que é sofrimento e dor” (ROUSSEAU, 1995, p. 22). Tenha-se em conta aqui que, para Rousseau, ambos os sentimentos, desde que tomados os devidos cuidados, *ministram* duras e importantes lições desde cedo.

Desse modo, é preciso observar e seguir a rota da natureza, sem nos deixar enganar pelas aparências e pelas possíveis facilidades expostas à nossa frente, seja como mãe, pai ou preceptor. É preciso que desconfiemos de uma educação, aparentemente mais tranquila e segura, pela qual começamos por superproteger as crianças e a realizar seus caprichos; por ora cobrarmos sua submissão e ora tornarmos-nos submissos a elas. Nesta medida, para que não cometamos tal erro, Rousseau alerta para que observemos a perfeição da natureza e o que essa natureza nos sugere e o que ensina à criança. O importante é que ela não se sinta dirigida ou obrigada a determinações do outro (servidão) e, por outro lado, nem se convença de que possa determiná-lo (tirania).

Meditando sobre o curso da natureza humana, Rousseau procura demonstrar que as crianças, além de distinguirem-se em relação ao homem-adulto, distinguem-se também entre si: cada qual tem sua personalidade e particularidades: “cada homem traz ao nascer um caráter, um gênio e talentos que lhe são próprios” (ROUSSEAU, 1994, p. 490). E, ainda, como expõe Rousseau (1995, p. 45), “cada qual avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as oportunidades que tem para se entregar a ele”. Reconhece assim que não há homogeneidade de espíritos, pois cada um reage e atua de forma diferenciada diante de experiências e saberes e, isto, desde o nascimento. Compreendendo tais aspectos, o preceptor direciona sua prática ao encontro das possibilidades educacionais oferecidas pela

natureza e pela natureza de cada indivíduo em especial. Pois, “todo homem tem seu lugar assinalado na melhor ordem das coisas, trata-se de encontrar esse lugar e de não alterar essa ordem” (ROUSSEAU, 1994, p. 487). Trabalhando de forma contrária, com fórmulas que não levam em conta a diversidade dos espíritos, como a educação institucional de seu tempo, trabalha-se contra a natureza individual, pois:

[...] dão à maioria instruções perniciosas ou impróprias; que os privam das que lhes conviriam; que se constroem de todos os lados a natureza; que se apagam as grandes qualidades da alma, para substituir-lhes as pequenas e aparentes que não possuem nenhuma realidade; que, treinando indistintamente para as mesmas coisas tantos talentos diferentes, destroem-se uns pelos outros, confundem-se todos; que, depois de muitos cuidados perdidos em estragar nas crianças os verdadeiros dons da natureza, vê-se murchar em pouco tempo esse esplendor passageiro e frívolo que se lhes prefere, sem que o natural abafado volte algum dia; que se perde ao mesmo tempo o que se destruiu e o que se fez; que, finalmente, como fruto de tanto trabalho levemente assumido, todos esses pequenos prodígios tornam-se espíritos sem força e homens sem méritos, notáveis unicamente por sua fraqueza e por sua inutilidade. (ROUSSEAU, 1994, p. 487)

Ainda que a previsibilidade dos resultados educativos seja impossível em sua totalidade – o que não deve desestimular a prática pedagógica do preceptor – em Rousseau, as experiências, que precedem as lições, mais as condições internas oferecidas pela natureza, determinam o desenvolvimento e a aprendizagem em geral e em particular. “Além da constituição comum à espécie, cada uma traz, ao crescer, um temperamento particular que determina seu gênio e seu caráter e que não se deve transformar nem forçar, mas formar e aperfeiçoar” (ROUSSEAU, 1994, p. 487). Os avanços são, assim, ao mesmo tempo semelhantes e diferenciados, pois são construídos a partir das experiências, em conformidade com os movimentos internos, isto é, por meio da educação das coisas, mais a educação da natureza. Novamente, aqui, é reforçada a necessidade de o preceptor conhecer bem a criança, atuando sobre as potencialidades genéricas (espécie) e individuais.

No Livro I como já vimos, Rousseau censura os cuidados excessivos de algumas mães para evitar pequenos sofrimentos à criança, enfraquecendo-a de corpo e, conseqüentemente, de alma. No Livro II, Rousseau insiste nesse ponto, ligando-o ao caráter moral de maneira mais evidente. Para ele, não devemos proteger demais a criança do sofrimento, pois é a partir desta sensação que sentirá o que é o bom e o bem. É fundamental que a criança conheça os pequenos males para desenvolver, por exemplo, a ternura humana, a sensibilidade, a doçura, a compaixão; assim como deve, também, sentir o desejo não satisfeito ou não atendido para aceitar os limites que a natureza e as coisas impõem. Isso demonstra a relevância da participação do preceptor em todo o processo educativo e, é salutar lembrar que para Rousseau tudo é instrução, seja via educação dos homens, das coisas ou da natureza.

Nesta esteira da educação natural não convém apressar a aquisição da razão. Para Rousseau, a arte da educação está em formar homens razoáveis e, querer educar a criança pela razão é inverter a ordem das coisas. “Isso é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento. Se as crianças ouvissem a razão, não precisariam ser educadas [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 84). É preciso, então, fortalecer primeiramente o corpo por meio da educação sensível, isto é, por meio de experimentação, jogos e brincadeiras.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter esta ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. (ROUSSEAU, 1995, p. 86)

A criança vê o mundo de uma maneira que lhe é própria; seu modo de sentir, agir e pensar também o são. Ora, a criança experimenta e conhece o mundo através das sensações e da experiência direta com os objetos sensíveis; como recebe apenas imagens e não estabelece relação entre estas, ainda não formula ideias; sua razão está adormecida; e, vivendo apenas o presente, conseqüentemente, não elabora projeções para o futuro. Deste modo, exigir dela atitudes de homem feito é contrariar sua própria natureza: é uma insensatez. Quanto a isso, Rousseau nos chama a atenção, pois, exigimos uma compreensão e atitudes da criança através ou da força ou da adulação e, ingenuamente, acreditamos que elas respondem pelo uso da razão. Para o filósofo genebrino, a razão é o freio de nossas

paixões¹⁵; assim, como a criança teria a primeira, se as segundas ainda não se constituíram? Ora, como não precisa deste freio, a razão vem para a criança mais tardiamente.

Com o despertar da razão, vem também a capacidade de julgar entre o bem e o mal. Mas, se a *infância é o sono da razão*, então não há ainda tal capacidade. Neste sentido, discernir entre ambos (bem e mal) pertence aos homens e não às crianças. Como nos lembra Rousseau (1995, p. 86), “a infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...]”.

Exigir um entendimento racional e uma ponderação moral por parte da criança é contribuir para que a educação não cumpra seus efeitos, principalmente quando essa não prepara para ambos e, ao contrário, vem carregada de punições ou adulações: para evitar o castigo ou para obterem vantagens as crianças acabam por mentir, falsear, dissimular para aparentar o que não são ou esconder o que fizeram de errado. Assim, nasce a distância entre o ser e o parecer! Ao preceptor cabe pois, observar todo o processo de desenvolvimento e preparar a criança para o despertar da razão, sem querer antecipá-lo. Primeiramente, deixando que a *mestra natureza* aja livremente, protegendo a criança de intervenções sociais; depois, educando mais com exemplos e menos com palavras.

Precisamos aqui abrir um parêntese para falar da ação de *prometer*, isto é, das *promessas*, seja pelo preceptor ou por parte dos pequenos. Rousseau é enfático em relação a isso: fazer ou deixar que a

¹⁵ É por meio da racionalidade que o homem distingue o bem do mal, o bom do mau, o possível do impossível, os desejos das necessidades... Assim, é a partir da razão que pode fazer suas escolhas de forma consciente e, neste sentido, ser responsável por elas. Ainda, no tocante à razão e às paixões, o filósofo afirma que as últimas, tanto quanto a primeira, não fazem parte da criança submetida à educação da natureza. Como apresenta o homem primitivo, no *Segundo Discurso*, também a criança é, antes de tudo, *corpo*, como podemos notar por meio das próprias palavras expostas nesse *Discurso*: “Perceber e sentir será seu primeiro estado, que terá em comum com todos os outros animais; querer e não querer, desejar e temer, serão as primeiras e quase as únicas operações de sua alma, até que novas circunstâncias nela determinem novos desenvolvimentos” (ROUSSEAU, 1999b, p. 65). É importante esclarecer que Rousseau não vê as paixões como algo necessariamente degenerador do homem, tendo até um papel em seu aperfeiçoamento: “[...] é pela sua atividade [das paixões] que nossa razão se aperfeiçoa; só procuramos conhecer por que desejamos usufruir e é impossível conceber por que aquele, que não tem desejos ou temores, dar-se-ia a pena de raciocinar” (ROUSSEAU, 1999b, pp. 65-66).

criança faça uma promessa deve ser evitado. Para encobrir uma promessa não cumprida ou um dever não realizado, com medo de represálias, a criança mente e, para fazer valer um interesse maior, acaba por violar uma promessa anterior. A criança precisa perceber que uma ação gera determinada consequência e que a mentira é uma dessas ações.

Fazê-lo prometer que não o fará novamente é mais pernicioso do que fazê-lo sentir no corpo, pois através do ato de prometer estamos abrindo a porta, precocemente, para o mundo moral. A criança vive apenas no presente e as promessas futuras não fazem sentindo algum para ela. É preciso que a criança perceba as reações de suas ações no ato, mas apenas isso: os resultados. O que Rousseau reforça é: “eu disse o bastante para fazer compreender que nunca se deve infligir às crianças o castigo como castigo, mas que ele sempre deve acontecer-lhes como uma consequência natural de sua má ação” (1995, p. 103). Veja-se, por exemplo, o caso da quebra dos vidros de uma janela e do como o preceptor irá agir:

Ele [Emílio] quebra as janelas de seu quarto, deixai que o vento sopra sobre ele noite e dia sem vos preocupardes com o resfriado, pois é melhor que ele esteja resfriado do que louco. Nunca vos queixéis dos incômodos que ele vos causa, mas fazei com se seja o primeiro a senti-los. Por fim, mandai repor os vidros, sempre sem dizer nada. (ROUSSEAU, 1995, pp. 101-102).

Para Rousseau, as promessas e as mentiras são frutos da convivência social e, na educação natural, a criança não sentirá necessidade dessa prática. A criança educada com liberdade não precisa mentir nem esconder suas atitudes, menos ainda, fazer promessas, pois vive apenas o presente. O preceptor não precisa dar explicações para Emílio, que aprende livremente, com ações e exemplos. Segundo Rousseau, a educação *verborrágica* é o inverso do educar em seu sentindo moral, como podemos perceber em suas próprias palavras: “segue-se daí que as mentiras das crianças são todas obras dos professores, e que querer ensiná-las a dizer a verdade não passa de querer ensiná-las a mentir” (ROUSSEAU, 1995, p. 105). Para ele, a liberdade humana é o princípio movente de toda a aprendizagem oferecida pela educação na natureza, inclusive para aprender sobre necessidades e limites. Contudo, seguindo a marcha da natureza, tal liberdade é mais aparente do que efetiva, pois a própria natureza dita os caminhos a serem trilhados, o que coloca a liberdade limitada às suas próprias regras. Mas, é preciso lembrar que,

ainda para o filósofo, o homem pode deixar-se levar ou não pela natureza quando esta se apresenta como força contrária ao bem social através da sua possibilidade de escolha¹⁶.

Mas voltemos aos exercícios de liberdade por parte da criança. No Livro II, Rousseau retoma essa questão ligada, primeiramente, aos movimentos e discorre sobre o vestuário imposto às crianças pela moda do século XVIII, que limita os movimentos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Propõe que a criança vista roupas mais frouxas, pois oferecem maior liberdade. Fala, inclusive, das cores mais alegres, que devem ser usadas pelas crianças. Entretanto, esta proposição não se prende apenas ao conforto ou às possibilidades de liberdade que a roupa pode oferecer, indo muito além disso. Na escolha da roupa há implicações morais: escolher pela beleza ou pelo valor acaba direcionando para o vício, a saber, do luxo, da arrogância, da soberba, da valorização pela aparência. É educar as crianças para acharem que “[...] o homem não é nada a não ser por suas roupas, que o valor de vocês está todo em suas roupas” (ROUSSEAU, 1995, p. 143).

Da forma de vestir a criança, o filósofo passa para a necessidade de fortalecer o seu corpo para enfrentar as diferentes temperaturas. Trata ainda da importância do sono para o desenvolvimento da criança: como se exercita muito, seu sono deve ser longo e, conforme a própria natureza, deve ser noturno, pois “[...] o hábito mais salutar é certamente levantar-se e deitar-se com o sol” (ROUSSEAU, 1995, p. 147). Contudo, esclarece que a criança precisa estar preparada para diferentes situações, como temos argumentado até aqui.

Acostumado com o mínimo e com as dificuldades, Emílio saberá lidar com os reveses da vida. O preceptor não o educará com mimos e conforto, pois estes vão se avolumando e a criança desejando-os cada vez mais. Mas, é preciso oferecer, também, momentos de alegria, descontração, brincadeiras diurnas e noturnas, desafios etc. O mestre proporciona passeios ao ar livre, brincadeiras no lago, observação das estrelas, jogos e competições com seus pares:

¹⁶ “A natureza manda em todos os animais, e a besta obedece. O homem sofre a mesma influência, mas considera-se livre para concordar ou resistir, e é sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma [...]” (ROUSSEAU, 1999b, p. 64). Para que o leitor não se confunda é importante esclarecer o seguinte: a natureza humana deverá ultrapassar o seu estado natural em direção ao social (natureza bem socializada); quando isso não acontece, a natureza sobrepõe-se ao social e dá lugar ao egoísmo.

Eu faria numa grande sala uma espécie de labirinto com mesas, poltronas, cadeiras, biombos. Nas inextricáveis sinuosidades desse labirinto, eu colocaria, junto a oito ou dez caixas para enganar, uma outra caixa quase igual, repleta de balas; explicaria em termos claros, mas sucintos, o lugar preciso onde se acha a caixa certa, daria informações suficientes para que fosse reconhecida por pessoas menos distraídas e mais atentas do que as crianças¹⁷. E depois, após ter sorteado os pequenos concorrentes, eu os enviaria todos, um depois do outro, até que a caixa certa fosse encontrada, o que eu teria o cuidado de tornar difícil na medida de suas habilidades. (ROUSSEAU, 1995, p. 158-159)

Podemos nos perguntar agora qual a relação entre a arte de educar e alguns dos assuntos abordados até aqui. Ora, o preceptor do Emílio **sabe** que **tudo** é instrução, tudo contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem e que todo cuidado é pouco: haverá desdobramentos formativos em tudo que o preceptor fizer ou não fizer (educação negativa). Neste sentido, Dalbosco nos alerta para os cuidados necessários ao interpretar as defesas de Rousseau em relação à liberdade e em relação ao respeito que se deve ter ao mundo da criança¹⁸, na primeira infância, para não se cair no *espontaneísmo pedagógico*, tirando as responsabilidades do adulto. Segundo Dalbosco, “[...] o respeito pelo mundo da criança exige a intervenção do adulto no sentido de ser condutor do processo educativo e conduzir significa aqui intervir deixando que o desenvolvimento natural da criança aconteça” (DALBOSCO, 2011, p. 141). Tudo é, pois, instrução para Rousseau e aprendemos desde que nascemos. Precisamos pensar na criança como criança, conduzindo-a para sua autoeducação. Mas, para que possamos

¹⁷ Para exercitar a atenção delas, nunca lhe digais senão coisas que tenham um interesse sensível e presente em escutar bem; sobretudo nada de prolixidade ou de palavras supérfluas, mas também não deixeis em vossas palavras nem obscuridades, nem equívocos. (ROUSSEAU, 1995, p. 159, nota do autor).

¹⁸ Percebemos que tal defesa se perdeu ao longo do trajeto educacional, trazendo sérios problemas para a educação. Interpretações distorcidas foram feitas e a liberdade e a valorização do mundo da criança passaram a ser entendidos como, deixar que a criança faça suas escolhas sem qualquer intervenção ou direcionamento. Sobre isso conferir Hannah Arendt (*A crise na educação*, 2013).

entender um pouco melhor a visão do filósofo-mestre sobre a arte de educar, além de conhecer suas ideias a respeito da criança e seu processo de desenvolvimento, faz-se necessário compreender melhor os seus pressupostos e fins filosófico-educacionais, os quais abordamos doravante.

4 EDUCAÇÃO E VIDA: PRESSUPOSTOS PARA O HOMEM VIRTUOSO

Gostaria que um homem judicioso oferecesse-nos um tratado da arte de observar as crianças. Essa arte seria muito importante de se conhecer; os pais e os mestres ainda não dispõem de seus elementos. (ROUSSEAU, 1995, p. 256).

Rousseau, na segunda metade do século XVIII, busca a formação do homem em sua plenitude: um homem sensível e virtuoso que baste a si mesmo e, ao mesmo tempo, que possa viver em sociedade sem se corromper. Lamentavelmente, a educação oferecida pelas instituições vigentes caminha em sentido contrário, sem que ninguém proponha outra alternativa: “[...] há infinitos tempos, todos protestam contra a prática estabelecida, sem que ninguém se preocupe em propor outra melhor” (ROUSSEAU, 1995, p. 3). E será ele, Rousseau, quem irá propor um novo caminho educativo, que seguirá o curso da educação natural, agregado à educação das coisas e a dos homens; as quais serão abordadas mais detalhadamente no decurso deste capítulo. Para tanto, o preceptor precisa cuidar para não inverter a ordem das coisas e agir de acordo com o curso e os ensinamentos da natureza, já que “tudo é instrução para os seres animados e sensíveis. Se as plantas tivessem um movimento progressivo, seria preciso que tivessem sentidos e adquirissem conhecimentos, caso contrário, as espécies logo morreriam” (ROUSSEAU, 1995, p. 46). Nascemos sem nada saber e vamos aprendendo conforme nossas necessidades.

Os animais aprendem por instinto e logo tornam-se independentes, mas o homem é o animal que necessita por mais tempo de assistência de um adulto e sua independência vem muito lentamente. Segundo o autor, o homem deveria ser educado para si mesmo e não para os outros; então, a conquista da autonomia é um dos fins filosófico-educacionais mais relevantes. Educar para formar o homem virtuoso, livre e senhor de si é o desejo de Rousseau no livro *Emílio ou Da educação*. Uma educação que visa um homem uno, fiel a si mesmo e que não se deixa seduzir pela artificialidade social, preservando-se e não se deixando cindir pela distância entre o ser e parecer¹⁹. Rousseau não deseja criar um homem

19 Para Rousseau, os homens em sociedade vivem de aparências, como podemos notar em suas palavras: “Assim são os homens. Mudam de linguagem como de vestimenta; só dizem a verdade em robe de chambre; em trajes formais só sabem

bom, pois este já o é em estado de natureza. Sua intenção é mais a de preservar essa natureza boa para bem socializá-la depois. Como ele mesmo explica em sua *Carta a Christophe de Beaumont* (ROUSSEAU, 2005, p. 49): “meu livro se dedica à busca do que seria necessário fazer para impedi-los [os homens] de terminar dessa forma”, afastados da natureza primeira e corrompidos pela sociedade.

No Livro I, do *Emílio ou Da educação*, Rousseau nos apresenta os pressupostos filosófico-educacionais para a formação de Emílio pela projeção de um homem virtuoso, o que reconhece não ser um empreendimento fácil; pois, a educação sofre interferências externas que um preceptor real não poderia controlar. Para entendermos um pouco melhor estas questões, o filósofo, nos dá a conhecer três formas de educação: a educação da natureza; a das coisas; e a dos homens. Segundo Rousseau (1995, pp. 8-9):

O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

Diante desses três tipos de educação, o filósofo acredita que a melhor formação é aquela na qual esses três mestres não se opõem e, que o homem bem-educado é “[...] aquele em quem todas elas recaem sobre os mesmos pontos e tendem aos mesmos fins [porquanto] vai sozinho para seu objetivo e vive conseqüentemente” (ROUSSEAU, 1995, p. 9). Favorecer este equilíbrio e harmonizá-lo é uma das funções essenciais do preceptor, que conhece bem seu discípulo. Eis aí a arte de educar! Ainda assim, Rousseau, alerta que a educação, enquanto uma arte, é sempre uma aposta já que: “[...] tudo o que podemos fazer à custa de esforços é nos aproximar mais ou menos do alvo, mas é preciso sorte para atingi-lo” (ROUSSEAU, 1995, p. 9). Neste sentido, para que tal proximidade ocorra é preciso conhecer bem a criança e a arte, sendo primordial que o preceptor saiba onde chegar, isto é, ter clareza dos objetivos enquanto educa. Mas aqui surge um problema: pensando na educação de sua época, inicialmente, “[...] é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão,

mentir [...]” (ROUSSEAU, 2005, p. 77). Ou ainda, “Tão logo fui capaz de observar os homens, eu os via agir e os ouvia falar; depois, percebendo que suas ações não se assemelhavam a seus discursos [...]” (ROUSSEAU, 2005, p. 78).

pois não se podem fazer os dois ao mesmo tempo” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). Para Rousseau,

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum, de sorte que cada particular não se julgue mais como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Diante da impossibilidade de uma boa educação pública e comum na sociedade degenerada de seu tempo, Rousseau opta pela educação doméstica em seu tratado sobre educação. Isso porque, na sociedade degenerada, não há mais pátria e, portanto, não há cidadão. Sem pátria, não há uma verdadeira educação pública, mas aquela que, junto às demais instituições sociais, não forma nem o homem, nem o cidadão: “arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários, forçados a nos dividir entre esses diversos impulsos, seguimos uma composição que não nos leva nem a um, nem a outro objetivo” (ROUSSEAU, 1995, p. 13). Esta tensão entre ser um e outro nos afasta de sermos bons para nós mesmos, tanto quanto, para os outros.

Nessa trilha, Rousseau reforça a ideia de educar para a própria condição de homem, a saber, para a condição de viver e ser feliz, como percebemos através de suas palavras: “Viver^[20] é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 14). O filósofo retoma, durante toda obra, esta ideia de educar o homem para a vida, o que nos faz perceber outra característica basilar em relação ao

²⁰ É preciso lembrar que, para Rousseau: “Viver não é respirar, mas agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão sentido de nossa existência. O homem que mais viveu não é o que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida” (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

preceptor: revisitar seus objetivos, com frequência, para não se afastar do objeto maior de sua educação.

Outra reflexão acerca da vida e de uma educação voltada a ela diz respeito aos aspectos mutáveis da vida do homem que ora está em um lugar ora noutro, ora em uma determinada situação ora em outra: “só se pensa em conservar o filho; isto não é suficiente; é preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem, a suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria, a viver, se preciso for, nos gelos da Islândia ou sobre o ardente rochedo de Malta” (ROUSSEAU, 1995, p. 15). E, neste sentido, aponta as falhas do método que educa como se a criança nunca fosse experimentar estas dificuldades ou transformações, habituando a criança para uma rotina que acaba por dirigir a vida.

É visível a censura de Rousseau relativa à educação fundada na criação e consolidação dos hábitos em detrimento dos instintos e das necessidades naturais. Essa censura aparece por meio da analogia do direcionamento forçado das plantas, que sendo libertadas posteriormente, retomam a direção natural de seu crescimento²¹. Para ele, dá-se da mesma forma com o homem, que se mantém em uma determinada condição habitual quando forçado a isso; mas, ao ser liberto, “[...] o hábito cessa e a natureza retorna” (ROUSSEAU, 1995, p. 10). E, aqui, é preciso lembrar que a educação, proposta por Rousseau segue os preceitos da natureza, o que significa oferecer as condições para que a natureza possa agir e ministrar suas lições e isso tem relação com o conceito de *educação negativa*, o qual trataremos mais adiante.

Ainda, em contrário à constituição de hábitos, Rousseau *aconselha* o preceptor a não deixar seu discípulo contrair qualquer um deles: “o único hábito que demos deixar que a criança pegue é o de não contrair nenhum” (ROUSSEAU, 1995, p. 47). De acordo com o filósofo, a aquisição de qualquer hábito torna o homem um escravo, tolhendo-lhe a liberdade natural e espontânea, impedindo a experiência em si e o que dela poderá resultar em termos de autonomia. É preciso que o preceptor possibilite experiências à criança (ou permita-lhe vivê-las) para que esta aprenda gradativamente a fazer suas escolhas, assumindo as consequências por elas, pois, só assim será dona de si. Nesta medida, é preciso primeiro oportunizar liberdade e não hábitos com um fim em si

²¹ Para o filósofo os hábitos contrariam o livre fluxo da natureza, “[...] por exemplo, o hábito das plantas cuja orientação vertical é contrariada. Posta em liberdade, a planta conserva a inclinação que a forçaram a tomar, mas nem por isso a seiva muda sua direção primitiva e, se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical” (ROUSSEAU, 1995, pp. 9-10).

mesmos, para que a criança perceba e sinta sua ação direta no mundo que a cerca e a desse mesmo mundo sobre ela.

A partir de uma aparente liberdade com fins pedagógicos em relação ao aprendizado dos deveres e, concomitante, à noção de propriedade, para que seu discípulo perceba sua relação com o mundo, o preceptor arquiteta um estratagema para que Emílio adquira aquela noção e aprenda sobre o valor de ter algo seu, feito por ele mesmo²²: o cultivo de favas num pequeno terreno próximo à casa. O desejo de cultivar favas parte da própria criança inserida no campo, ao qual nosso preceptor não se opõe, pelo contrário, atua como seu ajudante naquilo que está longe de seu alcance executar. Vejamos como se passa a ação: o menino, com seu ajudante, lavra e semeia a terra; rega todos os dias, observa seu desenvolvimento... tudo acompanhado de incentivos e esclarecimentos de que aquilo pertence ao menino que tem trabalhado duro para isso. Contudo, um dia o menino chega para regar as favas e vê o terreno todo revirado e seu trabalho desfeito. Questiona quem poderia ter feito aquilo, quem teria tirado algo que lhe pertencia e o preceptor, aparentemente compadecido de sua dor ajuda-o a descobrir o culpado: o jardineiro, que é chamado para prestar contas. Durante as explicações, o jardineiro esclarece que havia plantado melões e que agora só via favas plantadas, que alguém havia destruído sua plantação de melões. O preceptor se desculpa pelos danos causados e explica que não sabiam que outrem já havia semeado naquela parte do jardim. Ao fim, o preceptor propõe um acordo: que o jardineiro ceda um cantinho para que Emílio possa cultivar sua horta e, em troca, oferece metade do que for produzido. O jardineiro, então, cede um cantinho sem a necessidade de Emílio lhe entregar parte da produção, desde que não ultrapasse os limites demarcados, com o risco de ter suas favas lavradas novamente.

Com tal exemplo, Rousseau, chama nossa atenção para pensarmos e arquitetarmos situações pedagógicas para que a criança aprenda na prática, sinta no próprio ser o porquê da importância de se adquirir certas noções ou valores. Por meio do caso do cultivo de uma horta, além da noção de propriedade, o preceptor desenvolve no menino o sentimento de justiça e a necessidade de assumir as consequências dos próprios atos. Mais que isso, esta lição moral fundamenta a relação entre os seres e o

²² Rousseau defende a ideia de que a criança precisa ter algo realmente seu, para conhecer o sentimento de propriedade. Para ele, os pertences da criança não são realmente dela, já que tudo foi ganho, sem seu próprio trabalho e esforço (nem roupas, nem brinquedos, nada). É preciso que a criança sinta a dificuldade para realmente ter algo e dar valor.

respeito ao semelhante, isto é, a necessidade de um bom convívio entre os homens. Tudo é planejado e articulado pelo preceptor sem que a criança perceba, levando-a a sentir antes de compreender. Assim, lembramos:

Jovens mestres, peço-vos que penseis nesse exemplo e vos lembreis de que em todas as coisas vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos (ROUSSEAU, 1995, p. 101).

É preciso que a criança faça, mas também, sinta. Existem, por todo o corpo do texto de *Emílio*, outros exemplos²³ que demonstram a necessidade de a criança sentir as consequências de seus atos: se quebrou uma janela, deixe que sinta o frio da noite entrar, não se apresse em colocar outra no lugar e quando tiver de falar, não faça rodeios, não dê explicações detalhadas, mas seja objetivo e direto. Por meio da própria vivência da criança, o filósofo acrescenta o valor da espontaneidade²⁴ no processo educativo, o que se relaciona com o conceito de *educação negativa* a ser traduzido em ação pedagógica pelo preceptor. Mas afinal, o que vem a ser *educação negativa*? É sobre isso que pretendemos refletir no item seguinte. Contudo é necessário avançar um pouco mais em relação aos aspectos e cuidados exigidos na infância, partindo para o que Rousseau denominou como terceira infância ou o terceiro estado da infância.

A terceira infância inicia-se aos doze ou treze anos de idade e tem como característica principal a superioridade da força em relação às necessidades da criança. Isso não quer dizer que é a fase de maior força do indivíduo, mas sim, um excesso de força relativo às necessidades. Um “[...] tempo muito curto e, por ser tão curto, como veremos a seguir, é importante que seja bem empregado” (ROUSSEAU, 1995, p. 202). Um excesso de força que não se concentra apenas no físico, mas avança também nas faculdades, já que a criança nessa etapa da vida ainda não despertou a imaginação e as paixões. Então, é preciso que o preceptor

²³ A criança que estraga o móvel, por exemplo, precisa sentir as consequências de seu ato. “Ele quebra os móveis que usa; não vos apresseis em lhe dar outros, deixei que sinta o prejuízo da privação” (ROUSSEAU, 1995, p. 101).

²⁴ Espontaneidade, não espontaneísmo como já exposto anteriormente através das palavras de Dalbosco.

usufrua deste excesso em prol do próprio desenvolvimento da criança. É tempo de avançar nos trabalhos, nos estudos e na instrução.

A criança até aqui era direcionada ao que era necessário, daqui para frente inicia-se o processo ligado ao que é útil, avançando ao que é conveniente e bom. Começa a despertar a curiosidade e a necessidade de aprender, de saber sobre as coisas. É inato do ser humano a busca para satisfazer suas necessidades e o desejo de bem-estar, que impulsionam para o princípio da curiosidade, “[...] mas cujo desenvolvimento só se faz proporcionalmente a nossas paixões e nossas luzes” (ROUSSEAU, 1995, p. 205). E, é nessa fase que se inicia o desejo de descobertas: a criança desenvolve naturalmente a curiosidade, mas é preciso cultivá-la. É preciso que a criança se sinta atraída para as descobertas. Neste sentido, o preceptor deve oferecer-lhe diferentes paisagens e diferentes objetos, deixando-a manipular atentamente. Rousseau nos alerta que a criança precisa ser instigada a pensar sobre as coisas e, não, a questionar sobre elas.

A título de ilustração, o filósofo nos oferece um exemplo em que tem como objetivo a orientação espacial e que se inicia com a observação do local (floresta) onde estão a passear, uma aquisição pela qual Emílio não demonstra interesse. Então, é preciso despertar-lhe este interesse, é preciso que sinta que tal aprendizado poderá ser de grande valia. Para isso, o preceptor, no dia subsequente, convida Emílio para passear uma outra vez: em meio ao passeio, julgar pelas manifestações do menino, é chegada a hora do almoço e eles estão *perdidos* na floresta. Depois de momentos de silêncio, seguidos por momentos de conversas entre discípulo e mestre, de forma hábil o preceptor conduz Emílio por meio de perguntas compreensíveis e estimuladoras, para a solução do problema e encontra a direção que os levará para casa. Experimentando as consequências da falta do conhecimento geográfico, compreende sua necessidade e utilidade. Mais que isso, vivenciando tal experiência, apreende verdadeiramente esse conhecimento. Como nos diz Rousseau (1995, p. 229): “ora, podeis ter certeza de que não esquecerá por toda a vida a lição desse dia, ao passo que, se eu só lhe tivesse feito supor tudo isso em seu quarto, meu discurso teria sido esquecido no dia seguinte”.

Outra situação que nos é oferecida pelo filósofo é a apresentação da história de Robson Crusoe, como um *tratado de educação natural*, que será a única leitura de Emílio por um longo tempo. A história norteará todas as conversas sobre as ciências naturais entre o discípulo e o mestre, bem como servirá de parâmetro para as novas descobertas de Emílio: servirá de diversão e instrução ao mesmo tempo, como esclarece Rousseau. Procurando colocar-se no lugar do personagem e vivenciar

cada situação, a criança procurará, também, as soluções e, “com pressa de fazer uma reserva para sua ilha, a criança terá mais vontade de aprender do que o mestre de ensinar” (ROUSSEAU, 1995, p. 234). Mas, como nos alerta o genebrino:

Leitor, não vos detenhais para ver aqui o exercício do corpo e a habilidade das mãos de nosso aluno, mas considerai a direção que damos às suas curiosidades infantis; considerai o juízo, o espírito inventivo, a providência; considerai a cabeça que lhe vamos formar (ROUSSEAU, 1995, p. 239).

E assim, com estes e tantos outros exemplos, o filósofo ilustra situações de caráter especificamente pedagógico, seja para o corpo seja para o espírito, sempre nos alertando para que a aprendizagem seja fruto, primeiramente da necessidade, depois agregada à utilidade. O preceptor lança a semente e espera os momento adequado para só então agir.

4.1 EDUCAÇÃO NEGATIVA

Para formar esse homem raro, o que temos de fazer? Muito, sem dúvida: impedir que algo seja feito (ROUSSEAU, 1995, p. 13).

A educação negativa, apresentada por Rousseau, é um conceito bastante importante para sua pedagogia fundamentada na bondade natural do homem. É, também, sem dúvida alguma, uma crítica à educação vigente no século XVIII, que entende que a educação deve prevenir os vícios desde cedo, utilizando-se da transmissão verbal dos valores morais, antes mesmo do aparecimento da razão e, portanto, da capacidade de a criança distinguir entre o bem e o mal. Ao contrário, a *educação negativa* é um *nada fazer fazendo muito* e se afasta da instrução prematura e doutrinação. É *não agir* no sentido de se antecipar, pelo verbo (razão), à própria natureza impedindo que ela cumpra seu *papel* de primeira mestra. Por meio da *Carta a Christophe de Beaumont*²⁵, Rousseau comenta:

²⁵ Com a condenação de *Emílio*, por motivos principalmente religiosos, veio a público em agosto de 1762, a Carta Pastoral do Arcebispo de Paris, Christophe de Beaumont. Sentindo-se injustiçado, Rousseau retoma a pena e faz sua

Com base neste princípio, estabeleço a educação negativa como a melhor, ou antes, a única educação boa; faço ver como toda educação positiva, não importa como seja conduzida, segue um caminho oposto a seu objetivo, e mostro como se tende para o mesmo objetivo e como se chega a ele pelo caminho que tracei (ROUSSEAU, 2005, p. 57).

Como podemos perceber, dirige críticas à educação positiva, aquela desenvolvida nas instituições educativas de sua época. Por *educação positiva*, o filósofo entende a precoce (antes do advento da razão) apresentação e cobrança dos deveres; aquela que procura formar o espírito antes mesmo de a criança estar preparada; aquela que impõe valores ou conhecimentos sem que a criança esteja em condições de recebê-los e compreendê-los; em síntese, aquela que trata a criança como um homem adulto. Para Rousseau, é necessário preparar primeiro o corpo e esperar o momento certo para agir sobre o espírito. Na infância, enquanto a razão está adormecida, qualquer educação voltada ao espírito ou intelecto é perda de tempo. Assim, considerando-se as etapas preparatórias para o conhecimento e para as aquisições morais, *perder tem* é, ao final das contas, ganhá-lo. A fim de melhor compreendermos a contraposição que Rousseau estabelece entre *educação positiva* e *educação negativa*, leia-se uma das respostas que deu a Christophe de Beaumont por ocasião de sua defesa de *Emílio ou Da educação*:

Chamo educação negativa aquela que procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtudes, mas evita os vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la à verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-lo (ROUSSEAU, 2005, p. 57)²⁶.

autodefesa através da Carta a Christophe de Beaumont, na qual reafirma os princípios que havia defendido no *Emílio*.

²⁶ Rousseau já havia assim definido o conceito no *Emílio* (1995, p. 91): “[...] a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra

Destarte, com base na premissa de que o corpo e as sensações são o caminho para os primeiros conhecimentos e que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, a educação na infância deve ser puramente negativa, impedindo, na criança, o aparecimento precoce dos vícios e dos erros. Para isso, como nos aponta Dozol (2003, p. 68), “a educação negativa implica a observação e a condução de uma natureza boa, a ser desdobrada de acordo com as suas fases evolutivas e preservada em seu núcleo original”, ainda não corrompido pelas ilusões argumentativas do verbo e antes mesmo da experiência.

Dalbosco (2011) também nos lembra que Rousseau defende princípios pedagógicos calcados no respeito pelo mundo da criança e com isso, pelo seu tempo e espaço: “[...] o respeito pelo mundo da criança exige a intervenção do adulto no sentido de ser condutor do processo educativo e conduzir significa, aqui, intervir deixando que o desenvolvimento natural da criança aconteça” (DALBOSCO, 2011, p. 141). O segredo é não solapar o próprio prazer de agir e descobrir inerentes à criança, e sim propiciar momentos de experimentação sensorial e motora, evitando-se que outrem comprometa os preceitos educativos advindos da educação negativa. Fundamentar-se na educação negativa é, sobretudo, respeitar o ser da criança. Como expõe Dalbosco (2011b, pp. 29-29):

Ver a criança em seu próprio mundo, isto é, tratar a criança como criança, evitando assim projetar nela verticalmente o mundo adulto, é uma exigência central feita por Rousseau a todo educador que almeje uma educação autônoma para seu educando.

Nesta medida, o preceptor precisa fazer uso de *ardis* e esperar o momento certo para agir ou não, principalmente no que se refere ao preparo para noções ou valores morais e para a razão, as quais não estão devidamente consolidadas até a idade de doze anos. Antes, é preciso arranjar as condições para que surjam gradativamente e preservar a criança dos vícios e dos preconceitos sociais. A educação negativa é o caminho que pode garantir esse arranjo e essa preservação: *não fazer nada* e não deixar que outros o façam. “[...] se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu

o erro”. O que faz, assim, na referida carta é reafirmá-lo por oposição ao de *educação positiva*.

entendimento se abririam para a razão [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 91). Assim, até a idade de doze anos, o preceptor deve cuidar o máximo possível para a natureza agir. “Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos e suas forças, mas conservai sua alma no ócio tanto tempo quanto possível” (ROUSSEAU, 1995, p. 92) e mais: “[...] nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos” (ROUSSEAU, 1995, p. 141).

A educação na infância está centrada no fortalecimento do corpo e no exercício dos sentidos. Para se ir preparando, parcimoniosamente a criança, há de se preparar a terra para a sementeira. Junto ao corpo, a moral (que não se separa dele), também é preparada mediante experiências concretas e exemplos oferecidos pelas atitudes do adulto. É certo que a criança, a princípio, não compreenderá certas atitudes do adulto, mas, certamente, as imitará. Então, o preceptor deve ser modelo e exemplo a ser seguido. “Mestres, deixai os fingimentos, sede virtuosos e bons e que vossos exemplos se gravem na memória de vossos alunos, enquanto esperamos que possam entrar em seus corações” (ROUSSEAU, 1995, p. 107). Em todo caso, não custa reforçar que a criança segue os exemplos do preceptor, mas nesta idade ainda não reconhece, não sente em seu coração e não discerne a ação moralmente, apenas imita-a.

Mas Rousseau está atento às aquisições aparentes demonstradas pela criança que, por vezes, dão a impressão de inteligência ou genialidade: sua idade, suas disposições e possibilidades são critérios para uma minuciosa observação por parte do preceptor. Atento também quanto aos diferentes ambientes e o que eles solicitam em termos educativos e pedagógicos. Veja-se o caso da criança criada na cidade e que difere daquela educada isoladamente ou no campo: a criança exposta desde cedo à sociedade deve receber instruções mais precoces, diferentemente daquela que mora no campo, um tanto mais a salvo das pressões sociais corruptoras. Estas são questões que devem ser levadas em conta, para saber quando e como agir, de modo mais adequado e de acordo com as circunstâncias. Aqui o preceptor precisa observar a *matéria prima* e, junto à ambiência, trabalhar cuidadosamente sobre sua *obra* pedagógica.

Retornemos ao conceito de educação negativa. Se “[...] a infância é o sono da razão” (ROUSSEAU, 1995, p. 113) não faz sentido algum uma educação fundamentada em explicações e/ou aulas expositivas para as crianças pequenas. Enquanto a razão não desperta, faz-se mister, como procuramos mostrar neste capítulo, fortalecer o corpo e aprimorar os sentidos, segundo os preceitos da natureza e da educação negativa. Ora, querer dar explicações orais às crianças quando ainda não estão em condições de entendê-las, é improdutivo e perda de tempo. “Neste

sentido, o princípio da educação pelas coisas deve substituir, sobretudo na primeira infância, a intervenção discursiva (verbal) vertical do adulto” (DALBOSCO, 2011, p. 174). E, para compreendermos melhor esta perspectiva educativa, reservamos o item seguinte para tratar da educação verbal, que denominamos *verborrágica*²⁷, já que Rousseau apresenta diversas situações desfavorecendo o uso da educação discursiva: “não gosto das explicações em forma de discurso. Os jovens prestam pouca atenção nelas e não as retêm” (ROUSSEAU, 1995, p. 225).

4.2 A INICIAÇÃO DA FALA E A EDUCAÇÃO VERBORRÁGICA

Nunca terei repetido suficientemente que damos poder demais às palavras. Com nossa educação tagarela, só criamos tagarelas. (ROUSSEAU, 1995, p. 225).

Aqui, buscamos estender nossa análise sobre o comportamento do adulto em relação ao uso excessivo do verbo para educar crianças: como vimos, uma prática contestada por Rousseau, no início da educação, pois o filósofo aposta numa educação pautada nos ensinamentos da natureza, baseada apenas naquilo que é necessário e útil à criança. Opõe-se à educação *verborrágica*, cujos efeitos são avaliados exclusivamente pela memorização, devido a sua inutilidade pedagógica pelas razões já apontadas no capítulo anterior. A criança não consegue compreender e refletir sobre o que ouve e, menos ainda, fazer relações entre o mundo que sente e o que ouve.

Desta forma, para nosso filósofo-preceptor²⁸ é inútil uma educação *verborrágica* na primeira infância (o bebê), na qual a criança só se

²⁷ Optamos por utilizar este termo que significa uma educação discursiva, verbosa, *palavresca*. Para Rousseau as palavras podem atuar como forças degenerativas do homem – na verdade, o mau uso que o homem faz dessas é que degenera o discurso e o próprio homem – e, pior ainda é o uso excessivo que fazemos delas para educar crianças que não estão em condições de compreendê-las. Para Rousseau, nas palavras de Starobinski (1991, p. 316): “a linguagem degenera, corrompe-se, torna-se discurso abusivo, arma envenenada: o homem, simultaneamente, desencaminha-se, comporta-se como enganador e mau”.

²⁸ Filósofo por se colocar a refletir sobre as questões da condição humana e, no caso de *Emílio*, mais especificamente sobre a formação humana. Preceptor por se

comunica por meio de expressões faciais e pelas manifestações corporais. Segundo Rousseau, “é espantoso como essas fisionomias que mal se formaram já têm expressão. Seus traços mudam de uma hora para outra [...]; neles vedes o sorriso, o desejo, o terror nascerem e passarem como relâmpagos [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 50). Nesta fase, as palavras não têm sentindo algum para a criança. Então, é preciso saber ler suas expressões e conhecer suas diferentes manifestações. O preceptor deve estar atento a tais demonstrações. Isso, Rousseau considera por intermédio de uma das máximas²⁹ que apresenta como fundamentais para o processo educativo, ligada à performance do preceptor. Mais especificamente, a terceira máxima, que fala da necessidade de o adulto ler e compreender as expressões da criança.

Não atentar para as expressões da criança e adiantar-se, como modo privilegiado de interação, com palavras, significa não compreender a *primeira* linguagem: “desde o nascimento as crianças ouvem falar. Falam-lhes não somente antes que compreendam o que lhes dizem, mas antes que possam reproduzir os sons que escutam” (ROUSSEAU, 1995, p. 58). É assim que o filósofo critica a *tagarelice*, que não produz os primeiros conhecimentos que, para ele, são frutos da relação entre a palavra e o sensível. Ora, falar compulsivamente para a criança que nada entende, não faz sentido e, de certa forma, contribui para que esta, quando adulta, fale palavras cujo significado desconhece: começa por escutar e segue por falar. Acostuma-se a ouvir e não atribuir significados ou construir sentidos.

O discurso proferido pelo adulto para a criança não é sinônimo de aprendizagem moral ou intelectual. A aprendizagem de início, deve estar diretamente ligada, além do critério de necessidade, ao critério de utilidade. Outra premissa apresentada também sobre a forma de máxima: restringir-se unicamente ao que é útil. A criança deve, por exemplo, aprender a falar no seu tempo certo, ainda que por meio da imitação, pela necessidade de se comunicar, de se fazer entender. O preceptor poderá, então, criar situações que levem a criança a sentir e compreender a necessidade e utilidade deste ato. A esse propósito, Rousseau alerta quanto a disposição e a pressa em atender a criança, mesmo quando esta não expressa com clareza, no que precisa ou deseja. Na ânsia de atendê-

apresentar como o próprio preceptor de Emílio. Assim, ora reflete o processo educacional, ora apresenta exemplos de atuações diretas, colocando-se no lugar do preceptor.

²⁹ Cf. Capítulo 5, desta Dissertação.

la, contribuímos para que não se esforce em aprender a falar corretamente. Ela há que se fazer ouvir e ser entendida. “Deve-se ainda menos ter pressa para exigir que ela fale; a criança saberá falar por si mesma à medida que percebe a utilidade” (ROUSSEAU, 1995, p. 63).

Não se deve contundo forçar a natureza relativamente à aquisição da linguagem. Ao *forçar* a criança a falar e a nos responder sem que ela nem mesmo nos entenda, prejudicamo-la de forma irreversível, inclusive em sua maneira de pensar. Para Rousseau, uma criança não deve possuir um repertório de palavras maior do que de ideias.

No Livro II, Rousseau, assinala o final da primeira infância. Na segunda infância, a criança já se expressa através da fala e quase não chora mais “[...] uma linguagem é substituída pela outra” (ROUSSEAU, 1995, p. 65). Entretanto, esclarece que este processo de substituição dependerá, também, da atenção e dos cuidados oferecidos pelo adulto que está à volta da criança. Mas mesmo que a criança comece a falar, sua compreensão sobre o que ouve é bastante limitada, o que significa que ainda não é tempo da educação *verborrágica* (discursiva).

Para Rousseau, não é enchendo a cabeça da criança com conceitos morais ou com palavras sobre a História, Geografia e Línguas, dentre outras disciplinas, que estaremos preparando e educando a criança. Essa, na segunda infância (quando maiorzinha), pode até memorizar algumas informações, mas não significa que tenha adquirido conhecimento³⁰. Ainda é necessário valorizar o mundo sensível da criança, que é o verdadeiro instrutor e suporte do desenvolvimento e da aprendizagem. E, nesta medida, Rousseau reforça o cuidado na hora de preparar o ambiente e a seleção dos objetos que devem fazer parte do entorno da criança, os quais contribuirão para a aquisição de um conhecimento sólido e que será útil por toda sua trajetória de vida. Lembrando, com Rousseau (1995, p. 121), que:

É verdade que este método não forma pequenos prodígios e não faz com que os preceptores e os professores brilhem, mas forma homens judiciosos, robustos, são de corpo e de entendimento, que sem terem feito admirar quando jovens, far-se-ão honrar quando adultos.

Valorizando os sentidos e os movimentos em detrimento da educação *verborrágica*, Rousseau dá continuidade à sua crítica da

³⁰ A criança apenas decora as informações, pois nessa idade, não consegue fazer ligações e relações, tampouco, compreender.

linguagem por meio da censura específica das fábulas de La Fontaine. Para ele³¹, não podemos tirar nada de bom, utilizando este recurso para a educação de crianças: “as fábulas podem instruir os homens, mas devemos dizer a verdade nua para as crianças; quando a cobrimos com um véu, elas não se dão ao trabalho de retirá-lo. (ROUSSEAU, 1995, p. 121). O filósofo analisa passo a passo a fábula de La Fontaine, *O corvo e a raposa*, procurando demonstrar seus *perigos*. Para ele, as fábulas chamam mais atenção para o que não se deve fazer do que para o que deve ser feito, pois a criança acaba por centrar-se no amor próprio (naquele que leva vantagem), em vez de experimentar o sentimento de piedade (naquele que é humilhado)³².

Curiosamente, para o leitor contemporâneo, Rousseau exclui da educação de Emílio, não apenas as fábulas, mas também, os livros de forma geral³³. Para o filósofo, educar via leitura ou contação de fábulas na primeira e segunda infância é tão infrutífero quanto por meio da *tagarelíce*. Nesta direção, Rousseau, retoma a importância da educação dos sentidos e duvida, novamente, quanto à eficácia de uma educação que se faz unicamente pelo uso da palavra. Para ele, a educação fundada nos livros, nestas primeiras fases da infância, afasta a criança do necessário e do útil – critérios importantes para a disciplina da imaginação que, quando estimulada demais, provoca um desequilíbrio entre desejos e forças –, além de servir apenas para que a criança aprenda a se valer da razão do outro e não a raciocinar por si mesma. É preciso valorizar e exercitar os órgãos dos sentidos, pois são “as primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós” (ROUSSEAU, 1995, p. 152).

Da mesma forma que a aprendizagem através dos sentidos deve ser consistente, assim também, através das palavras. Não se deve, como já

³¹ Em *Emílio*, Rousseau retoma uma ideia já exposta em *Júlia ou nova Heloísa* (Romance epistolar escrito por Rousseau, paralelamente ao *Emílio*): apresentando críticas à utilização de fábulas para educar as crianças, na fala da própria Júlia: “[...] convencida de que as fábulas são feitas para os homens mas de que é preciso sempre dizer a verdade nua às crianças, suprimi La Fontaine” (ROUSSEAU, 1994, p. 502).

³² Para que o leitor compreenda melhor essa análise, ver *Emílio* (ROUSSEAU, 1995, pp. 121-127).

³³ Para Rousseau, a leitura só deve ser praticada por necessidade e quando tiver utilidade para a criança, assim como os demais ensinamentos. O primeiro livro indicado pelo filósofo é Robson Crusoe, aos doze anos, pois aí o herói limita-se à necessidade, à utilidade e aos desejos reais.

exposto, estimular a tagarelice e, quando a palavra se fizer presente é preciso que o preceptor conduza a criança para o uso adequado, ligado ao útil e ao necessário. Quando chegada a hora, quando a criança começar a fazer uso da palavra, esta deve estar atrelada ao sensível e ao útil, pois é ainda esta ligação que garante a relação entre signos e significados. A partir de então, a educação pela palavra é favorecida e se faz mais presente, contribuindo para o processo formativo.

A pergunta, “para que serve isso?” fará de Emílio alguém que se limita a questões pertinentes. A criança assim direcionada só deseja saber o que é útil, necessário ou importante e “interroga como Sócrates; não faz nenhuma pergunta sem dar a si mesma a razão que sabe que lhe pedirão antes de respondê-la” (ROUSSEAU, 1995, p. 223).

Com o exposto até aqui, refletimos de maneira geral e com a ajuda de um elemento ou outro, sobre as opiniões do filósofo em relação ao processo educativo, seja ele sensorial ou verborrágico; seja de forma negativa ou positiva; seja em seus aspectos favoráveis ou degenerativos. Passamos muito brevemente pelo século XVIII, pela criança e pela educação procurando perceber, de certa forma, a figura do preceptor. E, a centralidade de nossos estudos é justamente este. Destarte, apresentamos a seguir, um espaço exclusivo para esse personagem e seu papel no processo formativo de Emílio, sem deixar e evidenciar, também, aspectos do próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

5 O PAPEL DO PRECEPTOR NO PROCESSO EDUCATIVO DA INFÂNCIA

Jovem professor, prego-vos uma arte difícil, a de educar sem preceitos e de tudo fazer sem nada fazer. (ROUSSEAU, 1995, p. 132)

Nesse capítulo, aprofundamos o tema educação em busca de elementos significativos para a formação humana, com um olhar direcionado, principalmente para a figura do preceptor e suas manobras educativas³⁴. Preceptor que está sempre atento e reflete sobre as características peculiares da criança e as melhores formas de articulação entre o que esta deve saber e como deve aprender; que faz parte do cotidiano da criança e cria ardis favoráveis à aprendizagem; que dirige a formação da criança oportunizando momentos para que esta descubra o conhecimento por si mesma; que não ordena nada, que não atua despoticamente, mas sim, sedutora e mediante o uso de uma autoridade inexistente aos olhos da criança. Como expõe Starobinski (1991, p. 152): “o preceptor não lhe impõe sua vontade senão disfarçando-a em necessidade física, isto é, conferindo a cada uma de suas decisões a autoridade silenciosa e inapelável de uma coisa”. E, ainda, como nos lembra Dozol (2003, p. 70): “[...] por ter insistido na especificidade da infância e por colocar a criança como centro do processo pedagógico em torno da qual tudo gravita, a ideia de autoridade que Rousseau preconiza é de outro caráter”. A autora esclarece que:

[...] em Rousseau, encontramos duas acepções bastante distintas de autoridade. A primeira refere-se à autoridade que, por ora, chamamos de convencional, instituída por meios arbitrários, que deve ser combatida veementemente durante a formação do Emílio. A segunda constitui um tipo de autoridade a ser gradativamente interiorizada, em nome de uma estruturação interior que não

³⁴ Viemos anunciando este momento desde o início de nossa exposição, mas como já argumentado, acreditamos ser necessário conhecer e entender algumas características específicas do autor e seu entorno, o que nos levou a apresentar alguns capítulos preparando o terreno. Contudo, apontamos durante todo o percurso aspectos do preceptor, mas a partir daqui, procuraremos retirar mais expressamente o véu que encobre este personagem.

exclui a conquista da autonomia: antes a tem como objetivo ético (DOZOL, 2003, pp. 70-1).

Assim, com uma concepção de autoridade que favorece o desenvolvimento e a autonomia de Emílio, Rousseau não enfraquece o papel do preceptor, longe disto, demonstra que tal personagem é extremamente relevante no processo educativo, conduzindo a criança rumo ao seu próprio desenvolvimento e aprendizado, bem como, prevenindo que outras forças a desvie de sua própria trajetória formativa. Neste sentido, buscamos perceber como este preceptor conduz a criança em seu cotidiano e quais manobras articula e executa sem agredir a natureza infantil; ou seja, como a realça em nome de um longo e gradativo processo de preparação e formação. Que manobras o preceptor de Emílio executa para não degenerar seu discípulo? De qual gênero é a sua performance para oportunizar uma formação de acordo com fins filosófico-educacionais bem demarcados por seu criador?

Rousseau vai compondo ao longo de todo o livro a figura do preceptor, ora colocando-o em ação, ora fornecendo pistas sobre a sua conduta, além, é claro, de deixar em evidência as características que considera fundamentais para o exercício de tão nobre ofício. Sugere, a princípio, um preceptor jovem e sábio³⁵ e que estabeleça uma relação estreita com seu discípulo, já que passarão os dias juntos. O filósofo sugere um preceptor que acompanhe todo o desenvolvimento e conduza todo o processo formativo, do nascimento à vida adulta, quando o discípulo será capaz de caminhar sozinho. Neste sentido, o preceptor será um guia, um mestre ideal e um amigo perfeito a zelar tanto pela integridade quanto pelo desenvolvimento físico e psíquico; metaforicamente falando, uma *extensão da racionalidade* da própria

³⁵ Hazard (s/data, p. 186-189) discorrendo sobre a educação do século XVIII, expõe a preocupação com o preceptorado, que muitas vezes age negativamente sobre o discípulo. A escolha do preceptor passa a ser relevo nesse século: “A escolha do preceptor não será deixada ao acaso. Muitas qualidades lhe serão exigidas: uma vocação, ciência e moralidade, firmeza e discrição; deverá ter as virtudes de um sábio” (HAZARD, s/data, p. 189). Uma preocupação apresentada já por Montaigne (1996, p. 151): “[...] seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência”. Pois, acredita “[...] que a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e à educação da criança” (MONTAIGNE, 1996, p. 150).

criança: enquanto Emílio é pura sensação, o preceptor representaria aí a reflexão.

Nesta esteira de quase extensão da criança, um dos ditames da pedagogia rousseauiana em relação à performance do preceptor é a sua atuação como um fino observador. É a partir de uma pedagogia da observação que o preceptor perceberá as necessidades de cada uma das fases do Emílio e, discretamente, atuará em consonância com elas. O papel do preceptor é o de manobrar criativamente para criar situações – ou simplesmente deixar que elas aconteçam – que favoreçam a multiplicação das experiências de seu discípulo e fomentar novas vivências, motivadas pela curiosidade e pelo prazer. Mas, como *arquitetar* uma trilha educativa baseada em tais princípios? Como exercer a educação como uma arte que não deve parecer? Vamos seguindo o percurso da obra em busca de pistas...

Para ser dono de tal arte é mister conhecer o homem, a sociedade e ter uma ideia clara sobre o processo num todo. Não podemos conceber o desconhecimento por parte do preceptor sobre aquele que atuará e a forma pela qual atuará. A certa altura do *Emílio*, Rousseau pondera em relação ao preceptor: “temos o direito de supor que tendes as luzes necessárias para exercer o ofício que escolheste; devemos presumir que conheceis a marcha natural do coração humano e que sabeis estudar o homem e o indivíduo [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 134). Esta exigência deverá traduzir-se em atitudes de quem não impõe nada, mas que direciona para que as motivações e ações partam sempre da própria criança.

Cada manifestação que provenha da natureza infantil é pensada e articulado a fim pedagógicos que iluminam estratégias ou meios consoantes com ambos. Se é preciso deixá-la agir livremente a partir de máximas e ensinamentos prescritos pela natureza, é necessário também preservar as condições para que essas primeiras lições sejam dadas. Essas máximas, que são diretrizes para a performance do preceptor, já se encontram no Livro I:

- Primeira máxima: “É preciso ajudá-las a suprir o que lhes falta, quer em inteligência, quer em força, em tudo o que diz respeito à necessidade física” (ROUSSEAU, 1995, p. 55). Na infância, a criança não é nada além de um corpo e depende totalmente de outrem para suprir suas necessidades mais básicas. É preciso, pois, que o adulto perceba suas necessidades, proteja-a e não ofereça mais do que necessita para a sua preservação e o desenvolvimento do corpo, já que ir além disso é forçar a natureza e, fazer o contrário, é abandoná-la aos recursos que ainda não possui. Conforme Dalbosco (2011, p. 140): “saber o que são necessidades

reais e necessidades *fictícias* e o modo como o adulto dispensa seus cuidados em relação à criança são questões decisivas ao esboço do projeto de uma educação natural dirigido à primeira infância”.

Como já vimos, Rousseau defende, impetuosamente, a liberdade de movimentos para o pleno desenvolvimento da criança: é seu primeiro exercício de liberdade para conhecer suas forças, mas também seus limites e já permitido pela natureza. A natureza é sábia e não dota o bebê de forças capazes de comprometer a sua própria preservação, mas isso não significa que esse exercício se dê longe dos olhos do preceptor.

A primeira infância é regida pelas necessidades fundamentais à própria sobrevivência, mas é preciso que o preceptor se atenha somente às necessidades básicas, pois a criança precisa do preceptor (do outro) para supri-las. Neste sentido, o preceptor precisa estar alerta, pois sua pronta disposição para suprir as necessidades injustificadas da criança contribui para a criação de um déspota e, em contrapartida, se não suprir o que lhe falta, a criança pode tornar-se um vassalo que se *humilha* e *implora* para manter-se vivo. Para Rousseau, a criança desde muito cedo não deverá experimentar nem o mando nem a servidão.

- **Segunda máxima:** “No auxílio que lhes prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se a fizer nascer, dado que ela não pertence à natureza” (ROUSSEAU, 1995, p. 55). A criança, como já apresentado na máxima anterior, é apenas corpo e sensações. Não raciocina ou fantasia, apenas tem necessidades e, seu mundo se limita ao seu entorno. Oferecer algo que não seja útil para suprir suas necessidades é favorecer o surgimento dos desejos não justificados pelas leis da natureza. É fazer com que acredite que pode querer sempre mais e, assim, despertar sua imaginação. Nesta medida, é preciso conservar “[...] a criança unicamente na dependência das coisas e tereis seguido a ordem da natureza no processo de sua educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 78). E “nada concedei aos seus desejos porque ela pede, mas porque precisa” (ROUSSEAU, 1995, p. 78). É preciso ater-se àquilo que lhe é útil, sem querer apressar seu desenvolvimento promovendo a fabricação de desejos estranhos às suas condições maturacionais, porta para o desequilíbrio entre desejos e as próprias forças, o que a levará a depender de outros: seja para servi-los, seja para tiranizá-los.

- **Terceira máxima:** “É preciso estudar com atenção sua linguagem e seus sinais, para que, numa idade em que elas não sabem fingir, distingamos em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião” (ROUSSEAU, 1995, p. 55). Na primeira infância, quando a criança ainda não fala, é preciso compreender seus

choros e suas expressões faciais, ou ainda, mais tarde, quando começar a dizer as primeiras palavras, é preciso não se deixar levar pelas aparências. Como exemplo, relativamente aos choros, podemos pensar sobre a atitude apressada de fazer a criança calar-se, através de mimos, pois acabamos incitando-a a chorar mais a cada dia. Sim, é preciso suprir as necessidades infantis, mas com o cuidado de reconhecer as verdadeiras: só assim, saberemos que quando chora, realmente precisa de socorro ou algum alento.

A criança, desde muito cedo, percebe que o choro é uma forma eficaz de ganhar a atenção e, esta prática acaba se tornando um hábito. Como expõe Rousseau (1995, p. 56), “o único meio de curar ou prevenir esse hábito é não lhe dar nenhuma atenção. Ninguém gosta de fazer algo inutilmente, nem mesmo as crianças”. Neste sentido, o papel do preceptor é fundamental: primeiro, evitando que a criança se utilize dessa artimanha, e paralelamente, desenvolvendo capacidade de interpretar a linguagem do choro para saber como melhor agir. Mas, se mesmo assim, com tantos cuidados, a criança chorar por fantasia ou teimosia, é preciso distraí-la com algo que lhe chame atenção, sem que ela perceba esse artifício. Rousseau volta a insistir no ponto: “os longos choros de uma criança que não está nem enfaixada, nem doente e que não deixamos ter falta de nada, são apenas choros de hábito e de teimosia. Não são obra da natureza [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 56).

- Quarta máxima: “O espírito destas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a privação do que não estiver em seu poder” (ROUSSEAU, 1995, p. 55). A ideia é de a criança aprender a limitar os desejos às próprias forças. É preciso que a criança perceba seus limites tanto quanto suas potencialidades. Ela deve compreender que seu desejo não é uma ordem e que ela mesma precisa buscar satisfazê-los, exigindo do outro apenas o estritamente necessário diante do que não conseguirá sozinha. É preciso desenvolver sua autonomia desde cedo, ao mesmo tempo, prepará-la para as privações e intempéries da própria vida.

Rousseau fala dos sofrimentos, das felicidades, dos desejos, das nossas faculdades que geram alegrias, mas também, misérias; fala dos excessos e da falta. E, novamente aqui, percebemos que deseja que o preceptor encontre a justa medida, o justo meio, como já indicado³⁶.

³⁶ “Considero inseparáveis estas duas máximas: *sempre bastante, nunca demais*” (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

Conforme Dalbosco (2011, p. 134), “Emílio deve ser educado, desde sua primeira infância, para conhecer e desenvolver suas potencialidades, aprendendo a obedecer aos limites postos pelo meio natural e histórico que o circunda”. É assim que aprenderá a controlar seus desejos e paixões em nome do que realmente lhe é possível ser e, sendo, tornar-se feliz. Para este filósofo, nossa infelicidade está justamente em alimentar mais nossos desejos do que nossas necessidades e possibilidades, algo que deve ser cuidadosamente observado na educação da criança para que a imaginação não se sobreponha ao mundo real. “[...] pois é unicamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes” (ROUSSEAU, 1995, p. 71).

Segundo Rousseau, o homem desejará tudo que está a sua volta e acreditará ser dono de tudo, se não for bem conduzido enquanto criança. Aquele que tudo deseja e tem seus desejos atendidos pode vir a ser, para Rousseau, tanto déspota quanto escravo: déspota porque ordena que façam suas vontades e escravo das próprias vontades, que crescem infinitamente pela facilidade de satisfação. Para afastar tais desdobramentos, o preceptor não deve satisfazer os desejos injustificados da criança, mimando-a e afastando-a da própria natureza. A cada desejo realizado, outro nascerá em seu lugar. A criança que tem todos os seus desejos satisfeitos, sente-se dona do universo e acha que todos, a sua volta, aí estão para servi-la. “Nada concedei a seus desejos porque ela pede, mas porque precisa” (ROUSSEAU, 19995, p. 78). Mais que isso, faça com que sinta dependência de seus serviços e, com isso, experimenta uma certa humilhação, para que sinta necessidade de autonomia e não mais precisar depender do outro. Percebemos que a liberdade, em Rousseau, não deve ser desregrada ou sem limites. Educar para a autonomia e para a vida significa também impor limites, deixando a natureza agir livremente nesta direção; é preciso preparar a criança para aceitar os *nãos* da vida, aprendizado importante não só sob o ponto de vista individual, mas também para a vida em sociedade.

As máximas supracitadas são o pilar da educação pela natureza, apontada como um caminho, quiçá o único, que se inicia juntamente com o nascimento da criança e acompanha-a por toda a vida, visando a formação do homem livre e feliz. Mais ainda, notamos que as três primeiras máximas convergem para a constituição da última e que não considerar qualquer uma das máximas desestruturará todo o arcabouço formativo. É preciso que o preceptor, responsável pela educação de Emílio conduza a educação no sentido de atuar conforme o prescrito por essas máximas. Conhecendo as premissas filosófico-educacionais do *Emílio*, condensadas nas referidas máximas, temos que ainda percorrer

inúmeras vezes essa obra para compreender o desenvolvimento e as manobras engendradas pelo preceptor para favorecer o processo educativo em consonância com essas bases ou diretrizes.

O que está em jogo aqui é a simultânea experiência da liberdade e da necessidade. Para isso, é preciso pensar no ambiente ou numa ambiência de experimentação: cabe ao preceptor escolher os locais ou situações que apresentem segurança e, ao mesmo tempo, um certo grau de desafio que favoreça exploração e *descobertas* da criança. Esta, em liberdade, é mais alegre e faz verdadeiros ensaios: algumas aprendizagens necessitam mais de liberdade do que de alguém para ensinar. É também em liberdade que experimenta a necessidade ou os limites que a natureza impõe, o que a preparará para respeitar as regras de convivência e as leis.

Para oferecer liberdade à criança, que é tão cara para seu desenvolvimento, o preceptor deve tirar de seu alcance objetos perigosos ou mesmo caros, que não queira que quebre ou estrague. Pois, no caso de a criança estragar algum objeto caro, não deve ser castigada ou mesmo repreendida: a culpa não é da criança, é sim, da negligência de quem preparou o ambiente.

A estética formativa de Rousseau é predominantemente ativa, coerentemente com o princípio natural ativo que rege ou determina a maneira tipicamente infantil de frequentar o mundo: “Amái a infância: favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1995, p. 68). É preciso que a deixemos ser criança! É na infância, longe das obrigações e reflexões, próprias do homem, que Rousseau localiza uma fase muito curta do desenvolvimento humano e repleta de possibilidades para o *riso nos lábios e a paz na alma*. “Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes [...]?” (ROUSSEAU, 1995, p. 68). Este é o momento de liberdade, de alegrias, de brincadeiras, de descobertas, é preciso deixar que a criança viva o presente de acordo com a sua própria constituição:

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar. (ROUSSEAU, 1995, p. 69).

Fixar cada qual em seu lugar: criança na condição de criança, e adulto-preceptor no lugar daquele que conduz o desenvolvimento,

entretanto, de forma entrelaçada e colaborativa com ela, mas é preciso ressaltar: “Que ela não saiba o que é obediência quando age, nem o que é dominação quando age por ela. Que sinta de igual modo a sua liberdade em suas próprias ações e nas vossas” (ROUSSEAU, 1995, p. 78).

Rousseau afirma a necessidade de a criança se sentir livre para agir, mas também, trata dos cuidados necessários à infância e isso inclui uma propedêutica moral que impeça a germinação de erros e vícios que podem se instalar entre o nascimento e os doze anos, intervalo da vida humana mais próprio para isso. Para o filósofo, esta é a fase que devemos ter maior atenção, maiores cuidados, para que estes germes não se enraízem, pois, uma vez instalados será difícil retirá-los e a estratégia para tanto, como se sabe, reside no princípio da educação negativa³⁷, que deve orientar a primeira educação. Tal educação, “consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 1995, p. 91).

O filósofo adverte para que o preceptor, agindo de acordo com a educação da natureza, não queira exigir da criança uma maturidade racional, que só acontecerá, de forma lenta e gradual a partir dos doze anos. Já vimos que, antes disso, é preciso exercitar e fortalecer o corpo e os sentidos. Aqui, sentidos não devem ser confundidos com sentimentos, sobretudo os morais. Como aponta Rousseau, é preciso frear os sentimentos, não querendo adiantá-los. Essa, outra advertência do filósofo, pois a criança só entrará no mundo do bem e do mal após o *despertar da razão*. Situar na idade dos doze anos o início do despertar da razão não significa que, em termos pedagógicos, a condução da criança se dê da mesma forma para todos os espíritos: “cada espírito tem a sua forma própria, segundo a qual precisa ser governado [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 92). É preciso conhecer bem a criança para poder oferecer ora educação do corpo, ora do espírito, ora liberdade, ora retenção; sempre seguindo a marcha da natureza de cada indivíduo, em particular, articulando situações, prevendo eventos, conduzindo os interesses. Tal condução não exclui a liberdade da criança na experimentação do mundo. O governo (condução) aqui, tem mais relação com o próprio favorecimento da liberdade aliada à educação da natureza, evitando-se ao máximo interferir ou deixar que outro interfira. É preciso conhecer bem a criança, para então agir de acordo com esse conhecimento:

O médico sábio não dá estouvadamente receitas à primeira vista, mas primeiro estuda o

³⁷ Desenvolvemos este tema num item específico: 4.1 Educação Negativa.

temperamento do doente antes de lhe prescrever qualquer coisa; começa a tratá-lo tarde, mas cura-o, ao passo que o médico apressado demais o mata. (ROUSSEAU, 1995, p. 93).

Assim, também, deve ser o preceptor: não sair ensinando – ou doutrinando –, na pior das hipóteses sem antes conhecer bem a criança, pois cada uma tem particularidades e seu temperamento. É preciso conhecê-la para educá-la a partir de uma natureza comum a todos e a sua própria. Aproveitando as situações cotidianas, o preceptor de Jean-Jacques trabalha arditamente sobre o seu pupilo e sua especificidade, sem lhe impor nada. Oferece liberdade e, a partir daí manobra os próprios desejos de Emílio e os articula ao que reconhece ser útil e apropriado:

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-las. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente (ROUSSEAU, 1995, p. 206).

O filósofo reconhece o prazer como motor de aprendizagem, tanto quanto a curiosidade. “Dai esse desejo à criança, e depois deixai vossas escrivatinhas e vossos dados, pois qualquer método lhe servirá” (ROUSSEAU, 1995, p. 128). Percebemos, que a pedagogia rousseauiniana sustenta-se, em parte, por estes predicados – prazer e curiosidade –, mesmo que parta sempre dos critérios de necessidade e de utilidade. Antes de uma educação sistemática, sem a preparação das condições para que Emílio estabeleça relações significativas e até mesmo de afeto com a cultura. “Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-la e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido” (ROUSSEAU, 1995, p. 212).

Rousseau valoriza, assim como a capacidade de bem julgar, a ciência e o conhecimento, mas esses exigem o preparo das condições necessárias e específicas para serem adquiridos, ou seja, não estão antes do fortalecimento do corpo e dos sentidos e muito menos do lento processo de aquisição da razão: “é um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra” (ROUSSEAU, 1995, p. 130).

É por meio da liberdade oferecida a Emílio que o preceptor o prepara para a tomada de decisões e as próprias escolhas. Prepara o corpo e, assim fazendo, favorece a formação o espírito. Quer que seu pupilo aprenda a viver por si, permitindo que observe e experimente a natureza e o mundo que o cerca e, assim, prepara-o para a vida. Como sente as consequências dos seus próprios atos, aprende a prevenir-se, a ter parcimônia, a instruir-se, ainda que o preceptor deva ser sempre o senhor da situação educativa: “Sem dúvida, ela [a criança] só deve fazer o que quer, mas só deve querer o que quereis que ela faça. Ela não deve dar um passo sem que o tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer” (ROUSSEAU, 1995, p. 133). E é essa arte que estamos tentando capturar no desenrolar da presente pesquisa.

O preceptor é o dono da situação, mas em *segredo*, sem que a criança o saiba ou se sinta pressionada. Conhecendo bem a marcha natural do coração humano, o preceptor sabe dispor para seu aluno apenas aquilo que se faz necessário e, assim, mantém-se no controle, sem ser notado. Rousseau mostra que é preciso que o preceptor se adiante às atitudes da criança, que preveja para prevenir e direcionar da melhor forma possível. Sobretudo, que tenha paciência em dar um passo de cada vez e não se deixar encolerizar pelos caprichos da criança.

Até aqui, durante a infância, vimos que o preceptor tem como tarefa o suprimento das necessidades básicas, bem como, deixar a natureza *atuar* livremente por meio da educação negativa. E isso mediante a observação constante e diligente. Daqui em diante (dos doze anos da criança) sua ação de educar passa a ser mais desafiadora e sua condução mais ativa, procurando desenvolver, ao máximo, a autonomia de seu discípulo: autonomia essa que é condição para o surgimento do homem livre. Contudo, não podemos deixar passar despercebido a autoridade do preceptor, que continua, por trás das cortinas, dirigindo todas as cenas educativas.

Na idade dos doze anos, as necessidades da criança são ainda limitadas e sua força se desenvolve significativamente, em descompasso com as primeiras. Assim, ainda não possuindo desejos imaginários, satisfaz suas necessidades com tranquilidade, pois tudo que necessita parece estar ao seu alcance, sobram forças e, então, é preciso ocupá-las. Um Emílio, quase adolescente tem poucas necessidades e forças o suficiente para satisfazê-las e é preciso conservá-lo assim e é prudente restringir as chances de aparecimento e multiplicação dos desejos. Daí a importância de ocupar ou direcionar essas forças excedentes; o preceptor atuará, então, procurando impedir o surgimento dos desejos e das paixões injustificadas.

Seguindo a rota da educação da natureza, o filósofo, defende que esta faixa etária é mais propícia para compreender a diferença entre o brinquedo e o trabalho, a instrução e os estudos, o que exige, da parte do preceptor, expedientes, digamos menos *negativos* e, portanto, mais propositivos. É chegada a fase dos novos desafios, cuidados e atenção e o preceptor precisa estar muito atento e ser demasiado perspicaz para não colocar tudo a perder. Os novos caminhos levam o preceptor a conduzir Emílio para a escolha de um *ofício* e nas fases subsequentes, ao alargamento da educação moral, intelectual e religiosa, ao domínio das próprias paixões, ao casamento e à política – todas essas fases apresentadas na continuidade dos Livro III, Livro IV e Livro V.

O Livro III, trata do terceiro estágio da infância³⁸, predecessor da adolescência. Uma idade em que, como já apontado anteriormente, as necessidades são limitadas e a força desenvolvida significativamente. Nela, não é demais repetir, a criança satisfaz suas necessidades com tranquilidade, pois tudo que necessita parece estar ao seu alcance, já que não possui desejos imaginários. Nessa fase a criança “[...] tem mais forças do que precisa; é o único tempo de sua vida em que isso acontece” (ROUSSEAU, 1995, p. 202) e o preceptor deverá aproveitar essa indicação da natureza.

É uma época para avançar nos propósitos educativos e nos parece apontar para uma condução mais diretiva do preceptor em direção ao trabalho, a instrução e os estudos. Dizemos que nos parece mais diretiva; contudo, o genebrino nos lembra “[...] observai que não sou eu quem faz arbitrariamente essa escolha, mas é a própria natureza quem a indica” (ROUSSEAU, 1995, p. 203). Pelo critério da utilidade, é chegada a hora de lançar o menino a novas atividades.

Vimos que até aqui o preceptor intencionalmente pouco agia diretamente. Sua preocupação estava ligada às necessidades básicas da criança e, principalmente, em deixar que a natureza cumprisse com seus desígnios. Mas é bom lembrar que, mesmo com Emílio, “[...] é quase que apenas um ser físico; continuemos a tratá-lo como tal” (ROUSSEAU, 1995, p. 237). Assim, além do critério da utilidade sobre aquilo que deve ser feito e apresentado reencontramos também, a necessidade e a [pseudo] liberdade da criança relativamente às escolhas do que deseja fazer e aprender. Como nos alerta Starobinski (1991, p. 223):

³⁸ Rousseau designa terceira infância por não encontrar um termo apropriado, como ele mesmo explica, o que para nós equivaleria à pré-adolescência.

Emílio é educado “segundo a natureza” graças aos artifícios do preceptor onipresente e onisciente: a “educação negativa” é o fruto de uma reflexão positiva. A liberdade de Emílio é mantida inativa enquanto se governa a criança apenas pela sensação. Sem dúvida, o preceptor tem a intenção de favorecer – à sua hora – o despertar de uma responsabilidade plena. Mas durante toda a duração dessa educação, o aluno é inteiramente manobrado pelo preceptor. Se essa é uma educação *para* a liberdade, não é certamente uma educação *pelo apelo* a uma liberdade autêntica.

Assim é que o preceptor de Jean-Jacques cria situações para que parta do próprio Emílio o interesse por determinadas experiências e certas aprendizagens. Quer dizer, o preceptor manobra para que Emílio – já reunindo as condições para tanto – sinta a necessidade daquilo que lhe quer oferecer, do ensinamento que acredita ser relevante para aquela determinada fase da vida e que refletirá na futura. Trata-se de direcionar a criança, mediante uma aparente liberdade para que no futuro tal liberdade seja vivida em sua forma mais consciente e plena.

Para Rousseau, até a chegada dessa fase o conhecimento da criança estava atrelado à necessidade. “Até agora não conhecemos outra lei que não a da necessidade; agora deparamo-nos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom” (ROUSSEAU, 1995, p. 204). Paulatinamente, começam a surgir ideias e as coisas do espírito iniciam sua própria abertura. Mas, para Rousseau, ainda é preciso que as coisas do espírito provenham dos sentidos.

[...] não saltemos de repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Nas primeiras operações do espírito, sejam os sentidos sempre seus guias: nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser os fatos. A criança que lê não pensa, só lê, não se instrui, aprende palavras (ROUSSEAU, 1995, p. 205).

Nessa defesa pelo livro do mundo como promotor da aprendizagem, Rousseau apresenta algumas dicas para que o preceptor seja bem sucedido, como por exemplo, despertar a atenção da criança sobre os fenômenos da natureza sem apressar-se em esclarecer as indagações infantis. Ao contrário, sugere que o preceptor lhe faça questionamentos ao seu alcance e deixe que elabore sua compreensão;

que não ofereça ainda a ciência à criança, mas deixe-a *inventá-la*. Rousseau não renega o conhecimento já existente, apenas sugere uma apresentação diferenciada: concreta e passível de experimentação, seja em relação às ciências, à geografia, à matemática, à física... Um dos exemplos apresentados é a construção do mapa do próprio local onde a criança habita, feito por ela, sem mesmo nunca ter visto um, ou ainda, de um pato (plástico, com imã) sobre a água para a construção de uma bússola, dentre outros. Toda aprendizagem é desenvolvida através de atividades elaboradas pelo preceptor e executadas pela criança, geralmente com a participação diligente e alegre do mestre. Mas, atenção,

Não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido. Este é com toda a certeza um princípio fundamental de toda a boa educação (ROUSSEAU, 1995, p. 212).

Para que esta nova performance de mestria seja desenvolvida com vistas a despertar o gosto na criança, nosso filósofo, oferece-nos exemplos bastante sugestivos³⁹. Fiquemos com mais um destes para ilustrar o que estamos tentando esclarecer. Trata-se de um passeio que o preceptor faz com Emílio para observar o pôr do sol e o entorno do lugar onde estão. No dia seguinte, inverte seu passeio para o amanhecer do dia para possibilitar a percepção e a sensação de toda a magia oferecida pela natureza, bem como articular ensinamentos sobre a localização espacial. Entretanto, a criança não demonstra interesse nem necessidade de aprender sobre a posição do sol no poente e no nascente, em sua localização espacial e, nada sente em relação à perfeição da natureza: “[...] como se enternecerá com a beleza do espetáculo da natureza se ignora que mão cuidou de enfeitá-la?” (ROUSSEAU, 1995, p. 207). O preceptor, então, deixa que Emílio observe o local por algum tempo, sem nada dizer. Depois, o preceptor lança um breve questionamento e retoma o silêncio, deixando em suspense: ele sabe que é preciso inquietar a criança e oferecer tempo para que elabore suas ideias. Pois,

³⁹ “Tudo o que dá movimento ao corpo sem forçá-lo é sempre fácil de obter das crianças. Existem mil maneiras de interessá-las por medir, conhecer e avaliar as distâncias” (ROUSSEAU, 1995, pp. 164-165). A motivação pode ser desde uma corrida competitiva até a valorização dos trabalhos realizados pela criança. (Cf. pp. 165 – 171).

Educada no espírito de nossas máximas, habituada a tirar todos os seus instrumentos de si mesma e nunca recorrer a outra pessoa a não ser depois de ter reconhecido sua incapacidade, a cada novo objeto que vê, ela o examina bastante tempo sem dizer nada. É pensativa e não questionadora. Contentai-vos com lhe apresentar de modo correto os objetos; depois, quando virdes a sua curiosidade suficientemente ocupada, dirigi-lhe alguma pergunta lacônica que a coloque no caminho da resposta (ROUSSEAU, 1995, p. 207-208).

Sempre com questionamentos sutis o preceptor não dará respostas prontas e deixará a questão em suspenso, para favorecer e desenvolver o pensar da criança. Tal princípio, sugere que para educar dentro dos moldes da natureza é preciso paciência e sabedoria para esperar o momento certo para agir, i.e., o que não está ao alcance da criança não deve ser oferecido, lembrando que ainda não há espaço algum para preceitos, para explicações que nada dizem à criança: deixe que a criança observe e pense sobre o que vê e sente. O preceptor apenas oferece a oportunidade para que a criança observe e, posteriormente, aprenda com ela. O preceptor não ensina, no sentido estrito do verbo, mas desperta inquietações na criança: nada é simplesmente repassado, tudo é minunciosamente proposto pelo preceptor e construído pela criança. “Para que uma criança se acostume a estar atenta e seja bem receptiva a alguma verdade sensível, é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra” (ROUSSEAU, 1995, p. 208).

Desse modo, a criança fará descobertas *sugeridas* pelo preceptor, tanto quanto pelas situações por ela experimentadas, independentemente de estarem corretas ou equivocadas inicialmente. A criança deve ser respeitada em seu tempo, em seus acertos e erros⁴⁰, que serão tratados no momento oportuno e da forma adequada. Assim o preceptor deve controlar-se para não apressar em oferecer respostas ou corrigir os erros. A criança pode ser induzida a perceber seus equívocos e ajustá-los com tranquilidade, sem se sentir coagida ou envergonhada: “se nunca se enganasse, não aprenderia tão bem”, nos ensina ROUSSEAU (1995, p. 211).

40 Sabemos que a questão a correção ou não dos erros da criança é polêmica, pois houve um momento em nosso pensamento pedagógico que a correção do erro da criança foi vista como intimidadora do processo de aprendizagem. Entretanto, essa foi uma interpretação equivocada e improdutiva: a questão, para Rousseau, apresenta-se no como corrigir.

Na educação rousseauiana nada é oferecido diretamente à criança, nem respostas nem meios de buscá-las. Assim, o preceptor atuando sobre seu discípulo, premeditadamente elabora e constrói estratégias que encaminhem para novas descobertas e/ou para efetivar e fortalecer os conhecimentos adquiridos. De certa maneira, o preceptor instiga a criança a investigar o mundo construindo os meios para tanto:

Quero que nós mesmos façamos todas as nossas máquinas, e não quero começar fazendo o instrumento antes da experiência. Quero porém que, depois de ter entrevisto a experiência como que por acaso, inventemos aos poucos o instrumento que deverá verificá-la (ROUSSEAU, 1995, p. 219).

Nessa linha prática e criativa são apresentadas diversas atividades sempre de acordo com as ressonâncias da segunda máxima apresentada no Livro I: limitar a descoberta e o aprendizado ao útil. Assim, direcionada desde cedo, a criança continuará a aprender sobre a utilidades das coisas: tema reforçado no Livro III, quando o filósofo-preceptor oferece mais exemplos para uma educação prática. “Devemos falar tanto quanto possível através das ações, e só dizer aquilo que não podemos fazer” (ROUSSEAU, 1995, p. 229). E, ainda, “nunca mostreis a criança algo que ela não possa entender” (ROUSSEAU, 1995, p. 231). É de suma relevância a preparação do ambiente e o planejamento: “a cada explicação que queremos dar à criança, um pequeno aparato que a precede é muito útil para torná-la atenta” (ROUSSEAU, 1995, nota, p. 229). Vê-se, pois, que muito longe estamos da improvisação.

Sendo assim, podemos vislumbrar o preceptor como um artífice, um preceptor-artesão, que com seus artifícios metodológicos persegue fins formativos bem demarcados: um Emílio pronto e preparado para viver tanto na sociedade degenerada sem se deixar corromper como para, como homem livre, participar do projeto histórico tendo por paradigma a sociedade ideal do contrato. Retornemos à educação de caráter eminentemente prática, agora com preocupações formativas do espírito. Como nos diz Rousseau (1995, p. 220): “se, em vez de colar uma criança aos livros, eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofa acreditando ser apenas operária”. E continua:

A criança deve absorver-se completamente na coisa, mas deveis estar inteiramente absorto na criança, observá-la, vigiá-la sem parar e sem

parecer, pressentir antecipadamente todos os seus sentimentos e prevenir os que ela não deve ter [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 239).

Como já frisamos, “(...) em Rousseau, a conquista da autonomia por parte do educando não colide com a ação do mestre: ao contrário, depende dela” (DOZOL, 2003, p. 109). O mestre prepara os artifícios, observa e intervém quando necessário, isto é, quando essa intervenção favorecer os *saltos* que a criança poderá dar por conta própria. O preceptor pressente os acontecimentos sequencialmente e antecipa-se para conduzir da melhor forma possível as vivências e experiências de Emílio.

Certamente que essa condução deverá mudar de acordo com cada fase do desenvolvimento: a condução da criança não será a mesma que a do adolescente. Da mesma forma que o preceptor favorece o desenvolvimento do corpo também o fará em relação ao desenvolvimento do espírito no que tange à formação moral, religiosa e política. Neste sentido, demarcamos, neste trabalho, um espaço específico para isso. Começaremos com uma pequena introdução sobre a moral na obra de Rousseau, pois o próprio autor declara que refletiu, em todos os seus escritos, sobre o princípio fundamental de toda a moral, a saber, “[...] que o homem é naturalmente bom, que ama a justiça e a ordem, que não há nenhuma perversidade originária em seu coração, e que os primeiros impulsos da natureza são sempre corretos” (ROUSSEAU, 2005, p. 48). Assim, é preciso buscar os elementos que demonstrem o desvio desse curso natural e compreender as manobras do preceptor para manter Emílio no caminho do bem, pois “a juventude jamais se extravia por conta própria; todos os seus erros decorrem de ser malconduzida” (ROUSSEAU, 2005, p. 55).

5.1 O PRECEPTOR E A FORMAÇÃO MORAL

“[...] sem me embaraçar com as regras da escolástica, chamarei apenas vosso coração em testemunho de tudo o que tenho a vos dizer” (ROUSSEAU, 2005, p. 147).

Apelando constantemente ao *coração* – metáfora biológica de bondade –, Rousseau expõe suas conjecturas e apresenta uma gama de

reflexões acerca do homem, da felicidade, da sociedade, da natureza, da religião e da moral em suas obras. Suas conjecturas estão sempre voltadas ao homem e sua relação com o outro. Como nos diz Ezcurra (1999, p. 9):

Desde los estudios de E. Cassirer (1932) una de las posibles claves que otorga unidad, a la pluralidad de facetas de la obra de Rousseau es *la moral*. No en vano hay que recordar que ya Kant, que comprendió como pocos de sus contemporáneos a Rousseau, le calificó como *el Newton del orden moral*.

Uma moral que nasce juntamente com a percepção do outro, logo, com a noção de bem e mal. Assim, enquanto o ser está concentrado em si mesmo (e esse é o caso da criança) não percebe o outro e, portanto, é um ser amoral. É chegada a hora, então, de conduzir a bondade natural em virtudes sociais. E aqui, assim como em todo o percurso formativo, a atenção do preceptor reveste-se do mais alto valor. A moral, que para Rousseau está ligada à virtude e é apresentada já no *Primeiro Discurso*, perpassa toda a obra rousseauiniana:

Como seria doce viver entre nós, se a contentação exterior sempre representasse a imagem dos estados do coração, se a decência fosse a virtude, se nossas máximas nos servissem de regra, se a verdadeira filosofia fosse inseparável do título de filósofo (ROUSSEAU, 1999b, p. 191).

Também no *Segundo Discurso* a moral figura como uma das principais questões aliada a uma outra que lhe é companheira: “parece, a princípio, que os homens nesse estado de natureza, não havendo entre eles espécie alguma de relação moral ou de deveres comuns, não poderiam ser nem bons nem maus ou possuir vícios e virtudes [...]” (ROUSSEAU, 1999b, p. 75) e “[...] ouvimos, ao menos em nós mesmos, uma voz que nos proíbe de nos desprezarmos; a razão rasteja mas a alma se eleva; se somos pequenos por nossas luzes, somos grandes por nossos sentimentos [...]” (ROUSSEAU, 2005, p. 159).

De forma direta ou indireta, o tema da moral – junto ao da política e o da educação –, está sempre presente. Nas *Cartas Morais: Cartas a Sophie*, Rousseau assevera que: “toda a moralidade da vida humana está na intenção do homem. Se o bem é verdadeiramente um bem, ele deve sê-lo tanto no fundo de nosso coração como em nossas obras, e a primeira

recompensa da justiça é sentir que a praticamos⁴¹” (ROUSSEAU, 2005, p. 163). Ou ainda,

Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar ao outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela. Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal, sem sê-lo, e não há moralidade em nossas ações [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 53).

Dada a relevância que o tema da moral assume no projeto formativo de Rousseau, reservamos um espaço específico para pensarmos a performance do preceptor na educação moral de Emílio que, no autor, aparece agregada à religião e à política, pois em Rousseau tudo isso está imbricado. Para isso, partimos da segunda metade do Livro III, avançando para os Livros IV e V⁴², em busca destes arranjos preceptoriais para educação moral, religiosa e política de Emílio, numa idade em que sua relação com o outro é ampliada mediante a relação social com os homens e a descoberta do sexo. Mas como em outras fases, Emílio deverá passar pelo inevitável processo de socialização de forma gradativa.

Nesta trilha de socialização e conhecimento do mundo social e político, o preceptor inicia seu pupilo Emílio, avançando cautelosamente. Relativamente à economia, por exemplo, esclarece sobre a instituição da moeda e a necessidade de a criança compreender a relação de troca. Mas, adverte ao preceptor para limitar-se a isso: apenas ao uso da moeda como facilitador da vida cotidiana, sem avançar para as consequências desastrosas que partem do seu mau uso e da ganância por ela despertada. “Em todas as coisas, é importante expor bem os usos antes de mostrar os abusos” (ROUSSEAU, 1995, p. 241). E mais,

⁴¹ Essa ideia nos remete diretamente a Kant e seu *Imperativo Categórico*, por apresentar uma relação bastante estreita, apesar deste não visar recompensa alguma: a ação boa apenas como um dever por si mesmo. Sabemos que Kant foi um leitor e admirador das ideias de Rousseau.

⁴² Nunca é demais lembrar que o campo relativo às questões da moral já vinha sendo preparado, com algumas situações planejadas e desenvolvidas pelo preceptor de Emílio. A título de exemplificação, indicamos a introdução da noção de propriedade através do cultivo das favas (pp. 99 a 101) e o exemplo do prestidigitador (pp. 213 a 217).

A arte do mestre consiste em nunca deixar que suas observações se entorpeçam sobre minúcias que não se relacionam com nada, mas em aproximá-lo continuamente das grandes relações que um dia deverá conhecer para bem julgar sobre a boa e a má ordem da sociedade civil (ROUSSEAU, 1995, p. 241).

E essa arte espraia-se pelos costumes e pelos falsos valores. Neste sentido crítico, Rousseau, nos oferece uma cena em que Emílio participa, pela primeira vez, de um jantar numa casa rica, na qual a ostentação é visível. Muitas são as pessoas envolvidas para preparar o jantar elegante e fino e o preceptor instiga-o a pensar sobre isso: “ele pensa, reflete, calcula, inquieta-se” (ROUSSEAU, 1995, p. 242) sobre a movimentação de vários homens que é preciso para preparar um banquete, desperdiçando seu tempo e seu trabalho junto a falta de afetividade entre os que o preparam e os que o usufrui.

O preceptor-artesão trabalha – junto as situações vivenciadas – também com as palavras: não fala muito é verdade, mas sempre que necessário lança algumas questões para que o discípulo reflita e elabore determinados conceitos e valores. Faz seu pupilo tomar gosto pelas coisas simples através de uma fala igualmente simples, mas sedutora.

Assim, para inserir-se na sociedade, novas perspectivas e novos procedimentos são necessários. O preceptor já preocupou-se com a busca de um ofício, de acordo com critérios sensatos de julgamento: é preciso saber escolher, para não escolher apenas pela aparência, pelo status, pela facilidade... Foi preciso escolher um ofício que trabalhasse as habilidades manuais e, sobretudo, auxiliassem nas reflexões que se despertam lentamente e modestamente. Já que Emílio irá participar da vida social, é justo contribuir com ela:

Fora da sociedade, o homem isolado, não devendo nada a ninguém, tem o direito de viver como lhe agrada; na sociedade, porém, onde vive necessariamente à custa dos outros, deve-lhes em trabalho o preço de seu sustento; isso não admite exceção. Portanto, trabalhar é um dever indispensável para o homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife (ROUSSEAU, 1995, p. 250).

O homem livre e dono de si precisa ter condições para se manter sem precisar humilhar-se frente aos demais, deve prover suas necessidades através do seu trabalho, pelas suas mãos, além de contribuir

efetivamente com o conjunto social. O filósofo-preceptor apresenta alguns ofícios, com suas vantagens e desvantagens, mas o que quer para seu discípulo é a profissão de marceneiro e o induz ao mesmo tempo que a justifica:

Tudo bem considerado, o ofício que eu preferiria que fosse do gosto de meu aluno é o de marceneiro. É limpo, é útil, pode ser feito em casa; cansa suficientemente o corpo; exige do trabalhador habilidade e inteligência, e a elegância e o gosto não estão excluídos da forma das obras que a utilidade determina (ROUSSEAU, 1995, p. 258)

Segundo Rousseau, “pela atividade e pelos talentos o gosto se forma; pelo gosto, o espírito abra-se pouco a pouco às ideias do belo em todos os gêneros e finalmente às noções morais que se relacionam com elas⁴³” (ROUSSEAU, 1995, p. 519). Mas, para Rousseau não basta a escolha do ofício, é preciso executá-la junto ao menino, estar lado a lado, pois o trabalho é, neste caso, um agente formador do corpo e do espírito conjuntamente, um deve servir como descanso para o outro.

O preceptor continua a operar gradualmente: como fez com a educação do corpo, agora faz com a do espírito e do juízo⁴⁴. Agora Emílio terá que viver entre os homens e já “que, em meio a tantas relações novas de que dependerá, será preciso, mesmo contra a sua vontade, que ele [Emílio] julgue, ensinemos-lhe então a julgar bem” (ROUSSEAU, 1995, p. 265). Os novos desafios exigem do preceptor um maior esmero em sua arte até mesmo na condução dos sentidos para o bem julgar. Leia-se a passagem da clássica experiência do engano dos sentidos:

Essa maneira de proceder exige uma paciência e uma circunspeção de que poucos professores são capazes, e sem a qual o discípulo nunca aprenderá a julgar. Se por exemplo, quando, ele se engana

⁴³ Para Rousseau o gosto nasce naturalmente na mulher, mas ambos os sexos são dotados deste. Nos discursos “o homem diz o que sabe, a mulher diz o que agrada; para falar, um precisa de conhecimento, a outra de gosto; um deve ter por objeto principal as coisas úteis, a outra, as agradáveis” (ROUSSEAU, 1995, p. 519). Com tais palavras nos sugere alguns motivos de a natureza dotar primeiramente a mulher com a arte gosto.

⁴⁴ “Na percepção ou ideia, o juízo é ativo; ele aproxima, compara, determina relações que o sentido não determina” (ROUSSEAU, 1995, p. 262).

quanto à aparência do bastão quebrado^[45], para lhe mostrar seu erro vós vos apressais a tirar o bastão da água, talvez façais com que deixe de se enganar; porém, o que lhe ensinareis? Nada além daquilo que ele logo aprenderia por si mesmo. Oh, não é isso que se deve fazer? Trata-se menos de ensinar-lhe uma verdade do que de mostrar-lhe como se deve agir para sempre descobrir a verdade (ROUSSEAU, 1995, p. 265).

É preciso dar tempo ao tempo e deixar que a criança faça suas inferências, que pense e repense a questão quantas vezes forem necessárias, que fique intrigada, que construa e reconstrua suas hipóteses. O preceptor, astuto, lança a questão e espera pacientemente seu aluno ruminar as ideias e, assim, iniciar seu processo de raciocinar, a partir das sensações rumo ao intelecto e ao juízo. Como nos explicita Rousseau, “assim, tão logo se compare uma sensação com outra, raciocina-se. A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente o mesmo^[46]” (ROUSSEAU, 1995, p. 267). Em todo o processo de aprendizagem é preciso deixar que a criança descubra por si mesma. Assim, para “[...] aprender por si mesmo, usa sua razão e não a de outrem” (ROUSSEAU, 1995, p. 268). E, nesta direção o julgamento moral aprimora-se simultaneamente, mas ainda precisa brotar da consciência que, em Rousseau, confunde-se com o sentimento.

Rousseau esclarece que seu método é processual e lento, mas certo, o que exige um preceptor cauteloso, mas ativo e envolvido profundamente em fazer com que seu aluno perceba o verdadeiro valor da ciência e a estime pelo que pode lhe oferecer; é “[...] fazer com que ame a verdade acima de tudo. Com esse método, avançamos pouco, mas nunca damos um passo inútil e não somos obrigados a voltar atrás” (ROUSSEAU, 1995, 269).

Emílio chega, enfim, aos quinze anos, e esta idade marca um segundo nascimento: “[...] é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio. Até agora nossas preocupações foram brinquedos de criança; só agora assumem uma

⁴⁵ Anteriormente, Rousseau, oferece alguns exemplos de como as aparências podem nos enganar, entre eles, a de um bastão mergulhado pela metade que sugere estar quebrado.

⁴⁶ “O raciocínio é a arte de comparar as verdades conhecidas para compor a partir delas outras verdades as quais ignorávamos e que essa arte nos faz descobrir” (ROUSSEAU, 2005, p. 149).

verdadeira importância” (ROUSSEAU, 1995, p. 272). É aqui que o preceptor terá de atuar diretamente sobre as paixões de Emílio, não para impedi-las de nascer ou se manifestar, mas sim, para bem canalizá-las. Mas, como o preceptor de Jean-Jacques trabalha para isso? Que manobras opera? Sabemos que para o filósofo o mau aumenta conforme aumentam as necessidades e, estas aumentam significativamente no convívio social. “A partir desse princípio, é fácil ver como podemos dirigir para o bem ou para o mal todas as paixões das crianças e dos homens” (ROUSSEAU, 1995, p. 275). Ora, controlai suas necessidades, logo controlará suas paixões. Agora, mais que antes, é preciso estar atento e acompanhar Emílio de perto, perceber seus sentimentos, supor seus pensamentos, prever suas ações e reações para ajudá-lo a controlar suas opiniões para que não se tornem nocivas para si e para os outros.

Durante toda a infância a criança se conhece apenas fisicamente e por sua relação com as coisas. Mas, a partir da descoberta do eu moral, estuda-se na relação com os outros homens, o que abre as portas para o surgimento das paixões: o amor de si poderá transformar-se em amor próprio, sentimento que se alimenta da comparação com os outros, da vaidade, da busca de vantagens etc., o que exige novos expedientes por parte do preceptor. É importante lembrar que tais paixões não germinam no coração das crianças, que na verdade, nem possui tais sementes. Mas, quanto ao “[...] coração dos jovens; façamos o que fizemos, elas nascerão nele apesar de tudo. É tempo, portanto, de mudar de método” (ROUSSEAU, 1995, p. 277). Para isso, o filósofo nos convida para algumas reflexões acerca do processo de transição da infância para a puberdade, com o que não vamos nos ocupar neste momento já que o que nos interessa é a forma com a qual o preceptor conduz a educação, seja na fase da infância, seja agora, adentrando a puberdade.

É importante esclarecer que Rousseau sustenta que a *febre* característica da puberdade pode ser orientada. Para o filósofo somos nós mesmos que antecipamos a curiosidade infantil relativamente às paixões e à sexualidade, o que acaba por acelerar seu processo de transição entre a infância e a adolescência: é preciso agir de forma que isso não aconteça. Uma das diretrizes é calar-se quando a criança faz uma pergunta em que a resposta não esteja ao seu alcance em termos de compreensão. Contudo, nos lembra Rousseau que se for o caso de responder: “enfim, se resolvermos responder, que seja com a maior simplicidade, sem mistério, sem embaraço e sem sorrir. Há um perigo bem menor em satisfazer a curiosidade da criança do que em excitá-la” (ROUSSEAU, 1995, p. 279). E, ainda, que “sejam vossas respostas sempre graves, curtas, decididas, sem jamais parecer hesitar” (ROUSSEAU, 1995, p. 279); além de serem

sempre verdadeiras, pois uma só mentira vinda da boca do preceptor deteriora todo o trabalho.

Retomemos ao processo de socialização de Emílio. Rousseau entende que ampliando as relações do adolescente, abrem-se as portas para interferências e expandem-se as possibilidades imaginativas, o que exige maior atenção e cuidado por parte do preceptor que remarará contra a maré: “é preciso que o sentimento acorrente a imaginação e a razão cale a opinião dos homens” (ROUSSEAU, 1995, p. 284). Em razão disso, os objetivos e métodos educativos merecem outro rumo, outra postura e outra condução. É preciso investir nos sentimentos iniciais para que germinem o sentimento pela humanidade; sentimentos de comiseração, de generosidade e benevolência. Para isso, o filósofo sugere que o preceptor escolha bem as circunstâncias a que se põe seu discípulo e concentre sua observação nos sentimentos nascentes para melhor dirigí-los.

É preciso conduzir o jovem para o caminho do bem e da bondade. Para isso, Rousseau adverte: há que preservá-lo do germe do orgulho, da vaidade e da inveja. É conveniente não o acostumar ao luxo, ao prazer aparente que riqueza traz o falso brilho que encobre a sociedade degenerada e a ilusória felicidade. Segundo Rousseau,

Aos dezesseis anos o adolescente sabe o que é sofrer, pois ele próprio sofreu. No entanto, mal sabe que outros seres também sofrem; vê-lo sem o sentir não é sabê-lo e, como já disse cem vezes, não imaginando o que sentem os outros, a criança só conhece os seus males; quando, porém, o primeiro desenvolvimento dos sentidos acende nela o fogo da imaginação, começa a sentir-se em seus semelhantes, a comover-se com suas paixões e a sofrer com as suas dores. É então que o triste quadro da humanidade sofredora deve trazer ao seu coração a primeira compaixão que jamais tenha experimentado (ROUSSEAU, 1995, p. 288).

Na infância a criança percebe-se como centro e até mesmo como único ser, e todas as suas ações são voltadas para si mesma; vive num mundo particularmente seu. Na juventude, com o surgimento e exercício da imaginação, a relação com o outro expande-se e o jovem sai de si para colocar-se no lugar do outro. Conforme Rousseau, “[...] ninguém se torna sensível a não ser quando sua imaginação se excita e começa a transportá-lo para fora de si” (ROUSSEAU, 1995, p. 289). Este é um momento

singular para que o preceptor trabalhe o sentido de humanidade em seu valor mais alto, bem como, de prevenir os valores mesquinhos.

Antes de apresentar o lado doce da vida, o preceptor deve alertá-lo quanto à obscuridade social e à dor alheia, para que possa sentir empatia, isto é, colocar-se no lugar do outro. É preciso apresentar-lhe as misérias humanas para que se compadeça com ela. Porém, o preceptor não deve se exceder nas demonstrações para não endurecer o coração do jovem. Rousseau em sua primeira máxima em relação às paixões nascentes, recomenda que: “[...] para levar um jovem à humanidade, longe de fazer com que admire a sorte brilhante dos outros, devemos mostrar-lha pelo lado triste; é preciso fazer com que ele a tema” (ROUSSEAU, 1995, p. 290).

Neste sentido, o preceptor, ao apresentar-lhe situações desafortunadas o faz perceber que ele próprio poderá ser tão vítima de tal situação quanto aqueles que ali estão; faz perceber a contingência do homem e o impacta com os possíveis reveses da vida. Contudo, nada em demasia: “um único objeto bem escolhido e mostrado numa luz conveniente dar-lhe-á enternecimento e reflexão por um mês” (ROUSSEAU, 1995, p. 302). O preceptor mostra pouco, mas o faz retornar ao objeto/cena continuamente pela lembrança. Assim, ensina o discípulo a se compadecer com os infortúnios do homem e a amar a espécie humana, a ter ternura e nunca a desprezá-la.

Numa palavra, ensinaí vosso aluno a amar todos os homens, mesmo os que o menosprezam; fazei com que não se situe em nenhuma classe, mas que se reconheça em todas diante dele, falai do gênero humano com ternura, até mesmo com piedade, mas nunca com desprezo. Homem, não desonres o homem (ROUSSEAU, 1995, p. 294).

Mais que falar é preciso tocar o coração. Anteriormente falávamos da observação das atitudes e até mesmo dos pensamentos do educando para a preservação do que interessa ser preservado e da prevenção do que deve ser rejeitado. Agora, Rousseau vai além, *aconselhando* o preceptor a perscrutar o coração de seu jovem discípulo. O que percebemos em suas próprias palavras ao escrever: “[...] começa para o mestre hábil a verdadeira função do observador e do filósofo, que conhece a arte de sondar os corações enquanto trabalha por formá-los” (ROUSSEAU, 1995, p. 295). Pois, “[...] lemos em seu rosto todos os movimentos de sua alma; à força de observá-los, conseguimos prevê-los e finalmente dirigí-los” (ROUSSEAU, 1995, p. 295).

Eis o caminho para educar os sentimentos do jovem e prevenir aquilo que se entende como potência degeneradora. E, então, qual será o método adotado a partir daqui? Rousseau nos oferece pistas em relação a isto e vamos seguindo-o para melhor compreender:

Retorno, então, ao meu método e digo: quando a idade crítica se aproxima, ofereci aos jovens espetáculos que os moderem, e não espetáculos que os excitem; despistai sua imaginação nascente com objetos que, longe de pôr fogo em seus sentidos, reprimam sua atividade (ROUSSEAU, 1995, p. 301).

Na infância o preceptor protegeu a criança da interferência de outras pessoas, agora é hora de escolher quais poderão fazer parte da vida de seu discípulo: não é mais possível mantê-lo longe da vida social se é, justamente, para viver em sociedade que se prepara Emílio. Na primeira fase os brinquedos e brincadeiras são bem pensados, na segunda, pensa-se o ofício e a ocupação. Numa terceira, estratégias de socialização.

Na infância o preceptor conduz a educação de Emílio através de suas próprias vivências; forja situações para que seu pupilo aprenda pela experiência – até a adolescência a educação tem como eixo a lição das coisas. Chegada a juventude, a instrução passa a ter como eixo a vivência e as experiências com os outros. Mas, como adverte Rousseau:

É preciso confessar que este método tem os seus inconvenientes e não é fácil na prática, pois se o jovem se tornar observador cedo demais, se lhe ensinardes a espionar as ações dos outros, torná-lo-eis maledicente e satírico, pontificante e disposto a julgar; sentirá um prazer odioso em procurar para tudo uma interpretação sinistra e em nada ver de bom nem mesmo no que é bom (ROUSSEAU, 1995, p. 311).

E, para que não caiamos no erro de apressar as coisas, tampouco *exagerar na dose*, não podemos levar o jovem abruptamente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. Porém é chegada a hora de instruí-lo! Instruí-lo sobre o homem e a sociedade, sobre o que realmente o homem é e o que aparenta. Para isso, o filósofo indica uma educação através da história, pela qual o jovem poderá conhecer e pensar sobre o ser e o parecer do homem.

Para conhecer os homens, é preciso vê-los agir. No mundo, ouvimo-los falar; eles mostram seus

discursos e escondem suas ações; na história, porém, elas são reveladas e julgamo-los pelos fatos. Suas próprias palavras ajudam-nos a apreciá-los, pois, comparando o que fazem com o que dizem, vemos ao mesmo tempo o que são e o que querem parecer; quanto mais se disfarçam, melhor os conhecemos (ROUSSEAU, 1995, p. 312).

Contudo, Rousseau não deixa de dirigir à história algumas críticas. Primeiramente, porque a história não se faz unicamente pelos bons exemplos e pelo bom andamento das sociedades e sim pelas tiranias e catástrofes. O povo que poderia ser referido como exemplo não é evidenciado e só o conhecemos ao passo que começa seu declínio. Além disso, a história é contada conforme os interesses e a interpretação de quem a conta. Outro inconveniente é que a história não mostra o homem em si, mas alguns momentos bem selecionados. Dados esses inconvenientes, o preceptor indicará ao jovem Emílio os autores antigos. É preciso saber quais utilizar e como orientar as leituras do jovem para que ele exercite o julgamento primeiramente à distância.

A arte de educar está menos em mostrar do que compartilhar as aprendizagens com o discípulo, tornando-o, pela consciência e conversas, um amigo. Laços de afeto e confiança devem unir mestre e discípulo, mas “a confiança que deve ter em seu preceptor é de outra espécie; ela deve dizer respeito à autoridade da razão, à superioridade das luzes, às vantagens que o rapaz está em condições de perceber e cuja utilidade para ele sente” (ROUSSEAU, 1995, p. 326).

A confiança, uma vez conquistada, facilita o assentimento aos conselhos do preceptor, pois o discípulo sabe e sente que este deseja-lhe apenas o bem, e, nunca supondo “[...] que o mestre o deixa cair de propósito em armadilhas e arma emboscadas à sua simplicidade” (ROUSSEAU, 1995, p. 327). O preceptor adverte-o quanto aos perigos do mundo social, aconselha-o a tomar decisões mais acertadas, sugere o melhor caminho, mas tudo sem dar ordens, sem pedantismo e sem cobranças. O preceptor está sempre ao seu lado para apoiá-lo ou para curar-lhes as feridas, aproveitando as situações propícias para incentivá-lo ou demovê-lo. Como nos diz Rousseau:

Ora, a arte maior do professor consiste aqui em provocar as ocasiões e dirigir as exortações de maneira que ele saiba antecipadamente quando o jovem irá ceder e quanto irá teimar, a fim de cercá-lo por todos os lados com as lições da experiência,

sem jamais expô-lo a perigos muito grandes (ROUSSEAU, 1995, p. 327).

O preceptor deve ser seu cúmplice, nunca seu juiz! Não adiantará nada julgá-lo por seus erros ou por não ter seguido as indicações de seu guia e mestre. Rousseau sugere que ao invés disso, o preceptor console seu aluno e se mostre solícito para, assim, fortalecer os laços de amizade e de respeito que deve haver entre ambos. O preceptor não deve fazer nem mesmo uma pequena menção de que havia lhe avisado, o que só causaria revolta e acabaria por afastá-lo. Que o preceptor nunca diga: *Eu bem que lhe disse*, mas que trabalhe em favor de aliviar ou eliminar a culpa sobre os ombros de seu discípulo, mostrando que este não é o único a cometer erros e que os equívocos fazem parte do aprendizado.

O uso suspenso das fábulas na infância é agora introduzido, pois para o filósofo, as fábulas são instrumentos para instruir os homens e não as crianças. Contudo, o filósofo chama atenção para a dita *moral da história* que aparece sempre ao final das fábulas. É preciso deixar que o jovem faça suas inferências e elabore suas conclusões. Como temos visto ao longo da pedagogia rousseuniana, é preciso colocar o aluno numa situação ativa.

Até os vinte anos, Emílio, permanece na inocência e pureza dos sentimentos. Daqui em diante, o preceptor trata-o como adulto por acreditar em seu método e reconhecer que é chegada a hora de avançar, ou melhor, deixar que seu discípulo avance. “Tendo chegado, pois, a esse ponto por esse caminho, encontra-se com ótimas disposições para com o caminho em que o introduzo; os temas de reflexão que lhe apresento excitam a sua curiosidade [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 432). Até a vida adulta, o preceptor de Jean-Jacques obtém a obediência de Emílio pela *força* (necessidade), pela astúcia, mas a partir daqui, após ganhar-lhe a confiança, ganha, também, a autoridade e a amizade.

Eis o momento de prestar-lhe, por assim dizer, as minhas contas, de revelar-lhe o emprego de meu tempo e do seu, de dizer-lhe o que ele é e o que eu sou, o que eu fiz e o que ele fez, o que devemos um ao outro, todas as suas relações morais, todos os compromissos que assumiu, todos os compromissos que se assumiram com ele, a que ponto chegou no progresso de suas faculdades, que caminho lhe resta percorrer, as dificuldades que encontrará, os meios de superar essas dificuldades, em que ainda posso ajuda-lo, em que só ele pode doravante se ajudar, enfim, o ponto crítico em que

se encontra, os novos perigos que o rodeiam e todas as sólidas razões que devem levá-lo a vigiar-se atentamente antes de dar ouvidos a seus desejos nascentes (ROUSSEAU, 1995, p. 435).

É aberta, pois, a cortina que até então encobria todas as manobras conduzidas pelo preceptor. A partir daqui é prudente que o preceptor mantenha seu discípulo informado sobre os perigos camuflados por tanto tempo, para que não os conheça por outros, o que provocaria a quebra da confiança e do respeito pelo mestre. Esta cautela servirá, também, para prevenir seu discípulo de surpresas que podem ser evitadas quando se conhece o adversário da batalha que se tem de travar. Assim, abrindo-lhe o livro da vida se reforça a relação de confiança mútua, tão necessária para o bem caminhar da educação apregoada por Rousseau: toda a trajetória passa a ser calcada no respeito e na confiança, o que faz com que Emílio se mostre francamente e em toda transparência ao seu preceptor: “enquanto ele continuar a abrir-me assim livremente sua alma e a dizer-me com prazer o que sente, nada tenho a temer, o perigo ainda não está próximo [...] e, se não me apressar em instruí-lo, logo será instruído sem mim” (ROUSSEAU, 1995, p. 437).

Quando se trata de aprender sobre os homens o preceptor não pode se descuidar, pois seu discípulo, pelo menos inicialmente, deve ver pelos olhos de seu preceptor para que posteriormente possa fazê-lo por si. E, nada do que lhe diga o preceptor, seja dito fora de hora: o mestre não só precisa saber o que dizer como perceber o momento certo para dizê-lo, no intuito de causar o efeito esperado. O preceptor de Rousseau domina as regras da retórica e sobre um Emílio jovem as aplicará.

Nesta idade, é hora de colocar o discípulo a parte do andamento de sua educação e da dedicação e preocupação de seu preceptor. Como expõe o filósofo: “[...] acenderei em seu coração todos os sentimentos de amizade, de generosidade, de reconhecimento que fiz nascer e que são tão doces de se alimentar” (ROUSSEAU, 1995, p. 443). O preceptor não deixa dúvidas quanto aos seus cuidados e preocupações para favorecer a abertura do coração de seu discípulo; não demonstra falsos pudores, tampouco, censuras nos diálogos: é preciso que seu aluno tenha liberdade para conversar sobre qualquer assunto e não se sinta inibido ou intimidado. Para isso,

Não luteis contra os seus desejos com aridez; não sufoqueis a sua imaginação, orientai-a para que não gere monstros. Falai com ele de amor, das mulheres, dos prazeres; fazei com que encontre em

vossas conversas um encanto que agrade ao seu jovem coração; nada poupeis para vos tornar seu confidente, só com essa condição tornar-vos-eis realmente seu mestre.

Eis aí a verdadeira autoridade do preceptor: a do tipo consentida. O discípulo percebe a relevância da condução do preceptor e a compreende como necessária. Compreende que ainda é preciso do seu mestre alertando-o quanto aos perigos externos e aos seus próprios. Eis a arte de educação! Fazer com que o discípulo deseje a condução do mestre, compreendendo sua superioridade e autoridade.

O preceptor continua a conduzir com parcimônia e sugere que seu discípulo pense bem antes de se submeter conscientemente aos cuidados de seu preceptor, para que não venha descumprir a promessa ou querer revogar a autoridade oferecida espontaneamente. Lembra-nos Rousseau que “[...] o mais lento a prometer é sempre o mais fiel a cumprir” (ROUSSEAU, 1995, p. 448). Tudo bem pensado e planejado, claro, para que o discípulo não se sinta coagido e que possa seguir no caminho determinado pelo mestre.

Como nos lembra o próprio Rousseau (1995, p. 457): “precisei de quinze anos de trabalhos para obter essa autoridade. Na época, eu não o educava, preparava-o para ser educado. Agora ele o é o bastante para ser dócil [...]” e obediente. Rousseau vai ainda mais fundo em relação à obediência e cumplicidade de seu pupilo, bem como sobre o domínio que exerce sobre este: “[...] ele nunca conseguirá esconder-se de mim sem que eu perceba o perigo antes do mal e tenha tempo de remediá-lo” (ROUSSEAU, 1995, p. 458). O preceptor assim é sempre senhor da situação e, nesse sentido, o verdadeiro herói do romance pedagógico⁴⁷.

Mas como introduzi-lo numa vida social degenerada sem que se degenera? Ora, confiante em seu método, o preceptor, seduzirá Emílio com a promessa de irem em busca daquela que será sua esposa, da moça cheia de predicados que o fará feliz. O preceptor passa, então, a criar um objeto de desejo imaginário que o afaste das ilusões e seduções do mundo, preparando-o para o verdadeiro amor e mantendo-o longe da libertinagem, tão característica da sociedade do seu século.

Paralelamente, Emílio inicia sua educação estética: reflete sobre o que agrada e/ou desagrade o coração do homem. “Ei-lo filosofando sobre

⁴⁷ “Em verdade, o herói é o produto do trabalho do narrador/preceptor. E, neste sentido, o verdadeiro herói é o próprio narrador/preceptor/autor” (FREITAG, 1994, p. 75).

os princípios do gosto, e eis o estudo que lhe convém durante essa época” (ROUSSEAU, 1995, p. 468). Durante a infância o preceptor encaminhou-o para as coisas úteis, na vida em sociedade, Emílio inicia-se na percepção dos gostos pelas coisas físicas e pelas morais. Com seu juízo bem formado, é preciso manter seu juízo atuante sobre as opiniões dos outros para que não tenha seu gosto corrompido. Segundo Rousseau, “essa é a hora da leitura e dos livros agradáveis; é a hora de ensiná-lo a fazer a análise do discurso, de torná-lo sensível a todas as belezas da eloquência e da dicção” (ROUSSEAU, 1995, p. 472). O preceptor de Emílio também o instiga a refletir sobre o gosto através do teatro e da poesia, bem como do estudo dos escritos antigos – que são os preferidos de Emílio, pois o preceptor o quis assim. Emílio, na maturidade de sua juventude, será um amante do belo.

A procura da suposta esposa, na cidade não passa de um primeiro exercício, pois o preceptor sabe de antemão que não a encontrarão ali. Então, é preciso procurá-la em outro lugar, quem sabe o campo... É preciso que encontre sua companheira, sem muita demora. Mas, como diz o filósofo: “para encontrá-la é preciso conhecê-la” (ROUSSEAU, 1995, p. 491) antes mesmo de encontrá-la: habilmente o preceptor planta no coração de Emílio os predicados desejáveis em sua companheira.

Pensando nas virtudes em uma mulher, o preceptor de Emílio direciona seus desejos e suas intenções para encontrar alguém que esteja a sua altura e possa lhe fazer feliz. Melhor que isso, acompanha-o nessa busca para que não cometa nenhum erro, para que não seja levado apenas pelas paixões imediatas. O preceptor que o educa reconhece o que a natureza lhe reserva e indica; sabe exatamente o que lhe convém e como deve ser conduzido também na vida amorosa. Seu trabalho não está concluído e é preciso tornar Emílio pai de família e cidadão. É o próprio preceptor quem revela quanto ao primeiro objetivo:

Meu trabalho, digo, e não o do pai, pois, ao me confiar o seu filho, ele me cede o lugar, troca seu direito pelo meu; sou o verdadeiro pai de Emílio, fui eu quem o fez homem. Eu teria recusado educá-lo se não tivesse o poder de casá-lo à sua escolha, isto é, à minha escolha (ROUSSEAU, 1995, p. 569).

Primeiramente, o preceptor apresenta-lhe as mulheres frívolas da sociedade parisiense, de brilho artificial, voluptuosas e exageradamente descontraídas com o fito único de conquistar, para que saiba dar o verdadeiro valor à castidade e à modéstia daquela que deve acompanhá-

lo pela vida. A busca e o encontro de Emílio com a companheira ideal serão tratados a seguir.

6 UMA COMPANHEIRA PARA EMÍLIO: SOPHIA

Só conquistamos autoridade sobre as paixões através das paixões; é por seu poderio que devemos combater sua tirania, e é sempre da própria natureza que devemos tirar os instrumentos próprios para ordená-la (ROUSSEAU, 1995, p. 449).

Rousseau atribui um papel relevante à mulher quando é chegado o momento de Emílio socializar-se, isto é, o início de sua *desnaturação*. Nas palavras do filósofo, “com planos tão agradáveis para ele, introduzo-o no mundo” (ROUSSEAU, 1995, p. 451). Deste modo, conforme assinala Streck (2008, p. 47), “ela [mulher] é, por assim dizer, a porta de entrada para o mundo perigoso do qual Emílio havia sido cuidadosamente protegido”. O preceptor sabe que, se Emílio tiver a primeira paixão⁴⁸ direcionada, continuará protegido dos perigos da sociedade e do nascimento das más paixões que possam desviá-lo da virtude; mas, não apenas por isso cria uma esposa ideal para seu pupilo. Streck reconhece que, em *Emílio*,

A mulher aparece como estruturante para a constituição do homem social. Ao contrário do que acontece com Emílio, a mulher, desde o início, surge como um ser social. Sem ela, toda a cuidadosa educação de Emílio correria o risco de cair por terra, e o menino tão bem educado poderia jamais se transformar em cidadão (STRECK, 2008, p. 48).

Ou, ainda, como observa Streck (2008, p. 61): “[...] ela [mulher] nasce mais ou menos pronta. Ela nasce mulher, com todos os requisitos necessários para ser mãe e esposa. O homem, pelo contrário, nasce carente de formação para as exigências da sociedade”. Está justificada, pois, a escolha de uma mulher como mais uma das tarefas do preceptor.

Rousseau confessa que, de início, havia pensando em educar, de longe, Emílio e aquela que seria sua companheira, já prevendo o matrimônio. Contudo, não o fez porque reconhece que seria forçar a natureza. É preciso deixá-la agir e se mostrar também nas relações entre os dois gêneros, pois cada pessoa é única e é preciso respeitar os

⁴⁸ “Sua primeira paixão logo faz fermentarem as outras” (ROUSSEAU, 1995, p. 276).

temperamentos pessoais, é preciso que ambos se sintam atraídos pela conveniência um do outro.

Por outro lado, o preceptor de Jean-Jacques reconhece que, também neste ponto, não poderá agir ao acaso. É preciso escolher uma companheira que se coadune com formação da nova família e para isso é bom que o modelo atenda às expectativas principalmente morais esperadas tanto pelo preceptor quanto pelo jovem discípulo. Mas, o preceptor sabe que antes de encontrá-la é preciso idealizá-la, pois “amamos muito mais a imagem que criamos do que o objeto a que a aplicamos”. (ROUSSEAU, 1995, p. 452) e, deste modo, cria para Emílio, Sofia⁴⁹.

Ora, “é preciso que eu seja o mais desajeitado dos homens para não o tornar antecipadamente apaixonado sem saber por quem” (ROUSSEAU, 1995, p. 452). E, assim, tendo plantado a semente do amor em Emílio, juntos, preceptor e discípulo, viajam tranquilamente em busca de novos aprendizados e da mulher desejada, primeiro na cidade⁵⁰ e depois no campo. Como esclarece Rousseau (1995, p. 576):

Não eduquei Emílio para desejar nem para aguardar, mas para gozar; e, quando ele deseja algo para além do presente, não o faz com um ardor bastante impetuoso para ser importunado pela lentidão do tempo. Ele não gozará somente do prazer de desejar, mas também do prazer de ir ao objetivo que deseja, e suas paixões são de tal modo moderadas que ele está sempre presente mais no lugar onde está do que onde estará.

O preceptor e Emílio estão longe da cidade e muitas são as andanças e paragens, muitas são as descobertas e as experiências.

Mas, eis que um dia de volta ao campo, percebem-se perdidos: da mesma forma que se perderam quando Emílio era criança, perdem-se agora; da mesma forma e, não esqueçam, igualmente premeditada. Contudo, desta vez há no caminho um bom homem que lhes oferece abrigo e lhes comunica sobre uma família muito boa que mora num lugarejo próximo dali, do outro lado da colina onde se encontram, despertando a curiosidade de Emílio e acelerando seu coração. Assim,

⁴⁹ Para conhecer algumas características de Sophia e de sua educação (Cf. pp. 549-558).

⁵⁰ Como já dissemos, o preceptor sabe que esta busca não trará resultados efetivos, mas fortalecerá o ideal imaginado.

parte do jovem discípulo a iniciativa e o convite: “[...] vamos a essa casa cujos donos são abençoados na vizinhança [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 579).

O preceptor não tem pressa e, pacientemente, acompanha o exercício de autoconhecimento e de autodomínio do jovem. Para isso, sempre apresenta desafios, produz acontecimentos, antecipa as condições para que Emílio encontre as soluções.

Depois de Emílio e seu preceptor se perderem ainda mais uma vez no caminho que os levaria até a morada da família, chegam à casa indicada e são bem recebidos. Nas palavras de Starobinski (1991, p. 136):

O sonho da acolhida exprime-se aqui sob sua forma mais ingênua, mais adolescente: a hospitalidade oferecida, o abrigo caloroso em que se restabelecem de suas fadigas, em que se recebe uma simples e saborosa refeição, e onde se encontra de súbito o olhar da moça pura que espera Telêmaco. A felicidade está neste retiro rústico, que oferece a promessa de uma longa existência, frugal mas prazerosa, calma mas apaixonada.

A partir desse primeiro encontro, Emílio começa a apresentar os primeiros sintomas do amor. O preceptor sabe que acabara de nascer não apenas o *primeiro amor* (ainda não maduro), mas a primeira paixão e sua atenção e seus cuidados devem ser redobrados. Seu objetivo foi alcançado: “suas maneiras de pensar, seus sentimentos, seus gostos, fixados por uma paixão duradoura, adquirirão uma consciência que não permitirá que eles se alterem mais” (ROUSSEAU, 1995, p. 583).

O preceptor de Emílio demonstra cautela e não excita seu discípulo, ao contrário, cria barreiras e levanta objeções ao que ele manifesta. Chama atenção do jovem para que não se entregue sem reservas e para que sonde profundamente seu coração. É preciso exercitar o espírito do jovem para que se mantenha sempre no controle e, para isso, o preceptor busca raciocinar por/com ele mostrando os cuidados que deve ter para se preservar tanto quanto preservar a própria moça. Como afirma o preceptor, “[...] orientando aos poucos a sua nascente paixão para o que é bom e honesto, imperceptivelmente disponho todas as suas inclinações para o mesmo alvo” (ROUSSEAU, 1995, p. 587).

O romance entre Emílio e Sofia, antes mesmo de iniciar, trata da problemática das diferenças entre as classes sociais. Como Sofia é menos rica que Emílio, esta não se sente digna de ser cortejada por ele: aquilo que em uma sociedade degenerada serviria de facilitador para a conquista

de uma moça, neste caso serve de obstáculo. Então, num primeiro impulso, o jovem pretende desfazer-se do que possui, mas seu preceptor esclarece que isso não é a solução e que ele terá, portanto, de conquistar Sofia através de sua própria pessoa, mostrando-lhe que é um homem digno e honrado. Destarte, o preceptor aconselha: “faz com que ela te conheça bem; isso não é coisa para um dia. Mostra-lhe nos tesouros de tua alma nobre algum bem que compense aqueles que tens a infelicidade de possuir” (ROUSSEAU, 1995, p. 594). O preceptor, conselheiro e amigo do jovem, também, na relação amorosa, fortalece os laços entre ambos. Emílio sente segurança e confia nas palavras de seu mestre e amigo.

Nada na educação e na vida do jovem Emílio é simples ou facilitado, pois sua resistência física e/ou moral é sempre colocada à prova. Assim, o jovem sabe persistir e não se deixar abater, afinal, está sendo preparado para vencer as intempéries da vida e as imposições da natureza, tanto em relação ao corpo como em relação ao espírito, uma vez que o preceptor preocupa-se e trabalha, concomitantemente, ambas as substâncias. A resistência de Sofia é mais um desafio e seu preceptor está ao seu lado, é o que importa; aconselhando-se com esse superará tal dificuldade e conquistará o assentimento de sua amada. Seu mestre, agora, ganha status de confidente e conselheiro dos jovens enamorados, além do respeito e confiança dos pais da moça.

Mas, o amor tem suas armadilhas e, ao assumir o namoro, Sofia assume também sua autoridade como namorada, logo, autoridade sobre Emílio. É ela quem dita as regras para o namoro. Para o genebrino é preciso que a mulher, desde o início, assuma sua posição basilar, calcada sobre o tripé da sua própria condição: mulher, esposa e mãe. Ademais, “o domínio das mulheres não lhes pertence porque os homens o tenham desejado, mas porque assim o quer a natureza; pertencia-lhes antes que elas parecessem tê-lo” (ROUSSEAU, 1995, p. 496). Estrategicamente, Emílio adota uma aparente submissão, pois seu preceptor o direcionou para seguir e aceitar os ditames da natureza também no que diz respeito a superioridade da mulher em determinados aspectos e competências. Ora, o homem e a mulher possuem papéis distintos na natureza e, conseqüentemente, no casamento, mas não há desigualdade entre ambos quanto aos seus respectivos poderes; ao contrário, estes se unem para se complementarem⁵¹.

⁵¹ “A relação social entre os sexos é admirável. Desta sociedade resulta uma pessoa moral cujo olho é a mulher e cujo braço é o homem, mas com uma tal dependência entre uma e outro que é com o homem que a mulher aprende o que

O cortejo entre os jovens apaixonados faz com que Emílio reconheça a força de sua educação e evidencia o valor das aquisições que fez, também, em relação aos *talentos agradáveis*. O jovem coloca em prática tais talentos e ensina sua amada a cantar, dançar e pintar; procura ensinar-lhe tudo o que aprendeu. Emílio sente necessidade de lhe mostrar tudo que sabe: “[...] Sofia compreende tudo mas não retém muita coisa. Seus maiores progressos acontecem na moral e nas coisas do gosto [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 598). Ora, o filósofo faz questão de deixar claro que as mulheres “[...] devem tocar de leve nas ciências de raciocínio [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 598) e Sofia não será diferente, por mais que isso, para nós mulheres atuais, soe estranho e, para algumas, até mesmo intolerável ou inadmissível.

O namoro é contado com algumas passagens de aventuras, de encantamentos, de companheirismo, mas também, com “[...] *breves querelas*, que oferecem o pretexto para *doces reconciliações*” (STAROBINSK, 1991, p. 136), logo, acabam sempre fortalecendo a união do casal. Aqui não cabe detalhar tais acontecimentos, só cabe dizer que eles servem para demonstrar o quanto a educação oferecida a Emílio gerou bons frutos. Emílio é um homem de honra e cumpre seus compromissos, mantém-se firme em relação ao amor, à humanidade e não se deixa levar pelos desejos injustificados. Mas, é preciso que Emílio seja submetido a contínuas provas e é preciso oferecer-lhe novas lições.

É preciso que Emílio se mantenha firme. O preceptor sabe que “enquanto a virtude pode ser praticada sem grandes problemas, pouca necessidade se tem de conhecê-la. Essa necessidade aparece quando despertam as paixões [...]” (ROUSSEAU, 1995, pp. 626-627). Para que seu discípulo demonstre toda sua força como homem virtuoso, o mestre sabe que é preciso que ele seja “[...] capaz de vencer suas afeições, pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela” (ROUSSEAU, 1995, p. 627).

O preceptor observa seu discípulo e reconhece que este está tomado de paixão⁵²; então, imagina uma situação extrema para exercitar suas forças morais e sua resistência ao inesperado: é preciso retomar sua atenção para as lições que lhe quer passar. Deste modo, utiliza-se de um

deve ver e é com a mulher que o homem aprende o que deve fazer” (ROUSSEAU, 1995, p. 521).

⁵² É preciso preservar nele a virtude, submetendo ao dever e à razão os sentimentos que acabam de despertar. Ora, ser virtuoso exige força e vontade para bem agir.

terrível preâmbulo: “que farias se te dissesse que Sofia morreu?” (ROUSSEAU, 1995, p. 623) e, com isso, obtém de Emílio uma reação francamente descontrolada. Partindo desse mote, o preceptor/amigo oferece mais uma oportunidade para lembrar de importante lição: o domínio de si mesmo. Ora, um jovem não pode deixar que seus desejos e seus apegos, diante das possíveis adversidades, ultrapassem suas forças, tampouco, deixar-se reinar pelas paixões: mesmo o amor, enquanto expressão da natureza, deve ser submetido à razão⁵³.

O preceptor conhece muito bem seu discípulo e prevê suas reações. Não sendo pego de surpresa e sabendo sempre como dirigi-lo oferece elementos para todas as indagações e objeções: sua calma e firmeza traduzem sua força educativa, ganhando, assim, o respeito e a atenção do discípulo. Emílio coloca-se à disposição para ouvir seu guia. Nas palavras do preceptor:

Emílio ouve-me com uma atenção mesclada de inquietação. Teme que este preâmbulo tenha alguma conclusão sinistra. Pressente que, ao mostrar-lhe a necessidade de exercitar a força da alma, eu queira submetê-lo a esse duro exercício, e, como um homem ferido que treme ao ver chegar o cirurgião, crê já sentir sobre a chaga a mão dolorosa mas salutar que o impede de se corromper (ROUSSEAU, 1995, p. 630).

Emílio não estava enganado. Durante todos os anos de convivência com seu preceptor aprendeu a conhecê-lo e sabe que é preciso segui-lo para o seu próprio bem. Ouve seu preceptor anunciar que deve separar-se de Sofia e aceita sua *sentença*, não sem lamúrias. No início recusa-se e se enfurece, mas ao final acaba cedendo por reconhecer a autoridade do preceptor.

Com tal atitude por parte do preceptor, Rousseau corrobora com uma autoridade que se justifica também na juventude, enquanto o jovem ainda não reúne as condições para transformar a paixão em amor maduro: para tanto, Emílio terá que esperar. Nada mais resta a ele, então, deixar Sofia e seguir viagem...

⁵³ Já em *Júlia ou a Nova Heloísa*, Rousseau aborda a questão do controle das paixões e do amor entre um homem e uma mulher, através da relação entre Júlia e Saint-Preux e, é Júlia quem tem maior controle, contudo, os jovens não conseguem pôr fim ao amor, apenas mantê-lo sob o véu da racionalidade.

Emílio fica afastado de Sofia durante dois anos e retorna de suas andanças pelo mundo. É recebido com entusiasmo e com um amor mais fortalecido. O preceptor, também, amigo e conselheiro do jovem casal, continua em cena e aconselha-os para a vida conjugal. Mas o convívio de ambos não acaba aí: Emílio, futuro cidadão, pai e preceptor convida o preceptor/amigo a juntar-se a eles.

Sim, as viagens foram importantes para dar *acabamento* a Emílio. Retornemos um pouco mais a elas.

7 AS VIAGENS: FORMAÇÃO POLÍTICA

Pergunta-se se é bom que os jovens viajem e discute-se muito a esse respeito. Se a questão fosse proposta de outro modo e se a pergunta fosse se é bom que os homens tenham viajado, talvez não se discutisse tanto (ROUSSEAU, 1995, p. 635).

O século XVIII foi um tempo marcado por viagens, nas quais a literatura encontra um dos principais critérios para a escrita de romances de formação. Rousseau, também, vê as viagens como um movimento fecundo para autoformação.

Em *Emílio*, Rousseau refere-se a jovens que viajam apenas em busca de aventuras. O genebrino espera das viagens ganhos mais elevados, notadamente morais e políticos. Emílio precisa conhecer os homens em suas diferentes relações, pois, quem conhece um só povo não pode conhecer a espécie⁵⁴. “É preciso estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas” (ROUSSEAU, 1995, p. 309).

Nas palavras do filósofo, “não viajamos, pois, como passageiros, mas como viajantes [...]. Não perdemos nem o ar livre, nem o espetáculo dos objetos que nos cercam, nem a comodidade de contemplá-los como quisermos e quando quisermos” (ROUSSEAU, 1995, pp. 576-577). Afinal, o interesse da viagem não é chegar, mas aprender através dela: além de fortalecer o corpo, ampliam-se os conhecimentos sobre as peculiaridades dos diferentes povos. Como nos lembra ROUSSEAU:

Viajar a pé é viajar como Tales, Platão e Pitágoras. Tenho dificuldade para compreender como um filósofo pode decidir viajar de outro modo, perdendo a oportunidade de examinar riquezas que calca com os pés e que a terra prodigaliza aos seus olhos (ROUSSEAU, 1995, p. 577).

⁵⁴ Uma ideia já apresentada em *Júlia* ou *A nova Heloísa*, quando Saint-Preux escreve à amada informando sobre sua viagem à Paris. Nas palavras de Saint-Preux: “mi objeto es conocer al hombre, y mi método, estudiarlo en sus diferentes relaciones” (ROUSSEAU, 2013, p. 433). No *Emílio*, o filósofo tece críticas ao povo de Paris e diz que quem conhece dez parisienses conhece todos, mas não conhece o homem em si. Conhecer o homem de uma perspectiva antropológica é um desejo de Rousseau e perpassa toda a sua obra.

Emílio não se limita a livros para conhecer o mundo: é preciso que veja com seus próprios olhos e sinta com seu coração. Nas palavras do autor:

Passei a vida lendo as narrativas de viagem e nunca encontrei duas delas que me dessem a mesma ideia do mesmo povo. Comparando o pouco que podia observar com o que tinha lido, acabei por deixar de lado os viajantes e lamentar o tempo gasto para me instruir com sua leitura, persuadido de que no que tange a observações de qualquer espécie não se de ler, mas ver (ROUSSEAU, 1995, p. 636).

Mas, viajar por viajar não é o suficiente para se instruir e conhecer os homens, lembra-nos Rousseau. “É preciso saber viajar”, ter clareza do que se quer conhecer e voltar-se para isso; é preciso viajar *pensando*, é preciso estar aberto para novas aprendizagens e não ser, sobretudo, preconceituoso. E, a esse propósito, Rousseau faz uma comparação entre franceses, ingleses, alemães e espanhóis para, ao fim e ao cabo, dizer que os espanhóis são os que mais sabem viajar, pois “[...] o espanhol estuda em silêncio o governo, os costumes, o regime e é o único dos quatro que, de volta para casa, conta do que viu algo de útil para o seu país” (ROUSSEAU, 1995, p. 638).

A viagem também exige prudência, pois “[...] só convém aos homens bastante seguros de si para ouvirem as lições do erro sem se deixar seduzir, e para verem o exemplo do vício sem se deixarem levar” (ROUSSEAU, 1995, p. 642). Assim, os jovens mal-educados e mal orientados tendem para os erros e para os vícios em suas viagens, mas aqueles que “[...] tiverem bom nascimento, aqueles cuja a índole foi cultivada e que viajam com real desígnio de se instruir voltam todos melhores e mais sábios do que quando partiram” (ROUSSEAU, 1995, p. 642).

Emílio, que recebeu uma educação esmerada, fortalecido em sua índole e em seu caráter, deve viajar como o espanhol: um estudioso dos povos e de seus costumes, como um bom observador e aprendiz. Mas, é preciso que Emílio esteja realmente interessado na instrução e, para isso é conveniente que tenha um alvo determinado e uma motivação; é tempo de com elas (as viagens) refletir sobre o seu próprio destino:

[...] até agora viveste sob a minha direção, pois não tinhas condição de dirigir a ti mesmo. Mas aproxima-te da idade em que as leis, entregando-te a disposição do teu patrimônio, fazem-se senhor

de tua pessoa [...], deves saber que homem queres ser, de que modo pretendes passar tua vida, que medidas queres tomar para garantir o pão para ti e para tua família (ROUSSEAU, 1995, p. 643).

O preceptor conhece bem sua obra e foi senhor de seu método, mas deseja que seu discípulo reflita e faça suas escolhas, afinal é para a liberdade e autonomia do tipo ético que tem trabalhado durante todo o tempo. E o que é a autonomia senão a liberdade para poder pensar, agir e fazer escolhas conscientes e voltadas para o bem? Emílio sabe o que quer: apenas um pedaço de terra para morar e cultivar, junto à sua amada. Contudo, seu mestre e amigo alerta: “antes de escolher essa terra feliz, procura ter certeza de encontrar nela a paz que procuras; toma cuidado para que um governo violento, uma religião perseguidora ou costumes perversos não te venham perturbar” (ROUSSEAU, 1995, p. 645). Assim, além de conhecer a cultura própria de cada povo, Emílio deve “[...] estudar a natureza do governo em geral, as diversas formas de governo e finalmente o governo particular sob o qual nasceu, para saber se lhe convém viver nele⁵⁵ [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 643): o trabalho do preceptor continua agora na perspectiva de uma vida adulta e é preciso encaminhar o jovem até que se estabeleça. Nas palavras de Rousseau:

Não sei se todos os meus leitores notarão até onde nos levará esta busca, mas sei muito bem que se, de volta dessas viagens, iniciadas e prosseguidas com essas ideias, Emílio não estiver versado em todas as máximas de Estado de toda a espécie, então ou eu ou ele devemos ser carentes um de inteligência, ou outro de juízo.

Além de estabelecer regras para as viagens, o preceptor indica percursos; sabe, por exemplo, que não é nas capitais – embora a tenha

⁵⁵ Para Rousseau, um homem só está atrelado ao lugar que nasceu até tornar-se maior e senhor de si ou por escolher conscientemente submeter-se às leis em troca de proteção. O homem deve ter liberdade de escolher a que governo quer se associar: tal associação é inevitável desde que nos afastamos da vida natural (selvagem). Contudo, um homem não deve esquecer seus deveres e, um deles “[...] é o apego ao lugar em que nasceu” (ROUSSEAU, 1995, p. 670). Um homem adulto deve retribuir a proteção e os cuidados que recebeu enquanto criança de seus compatriotas. Nas palavras de Rousseau: “deves viver no meio deles, ou pelo menos num lugar onde lhes possa ser útil [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 670).

visitado – que se deve estudar as nações, já que nelas existe uma miscigenação de povos e de costumes, mas sim, nos lugares mais afastados onde há maior estabilidade no modo de vida, onde o comércio e a troca de informações pouco chegou e onde os costumes estão mais preservados. Nas palavras do filósofo: “si quisiera estudiar a um pueblo, iría a las provincias más recónditas, donde los habitantes todavía conservan sus inclinaciones naturales” (ROUSSEAU, 2013, p. 433). Rousseau lembra ainda que as viagens mais afastadas das cidades contribuem para conservar “[...] um juízo mais certo, um gosto mais sadio e costumes mais honestos”, pois de resto, sabe que Emílio foi bem educado e não se deixará corromper.

Durante os quase dois anos de viagens, Emílio adquiriu conhecimento sobre a história natural e a maneira de governar, sobre as artes e fala algumas línguas dos povos por onde passou e é hora de retornar à sua amada. O preceptor sabe que seu discípulo, mesmo após conhecer diferentes povos e diferentes tipos de sociedade, não se corrompeu e que optará por viver o mais próximo da natureza, longe das grandes cidades.

8 PALAVRAS FINAIS: SOBRE A ARTE DE EDUCAR

Não posso encarar como instituições públicas esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. (ROUSSEAU, 1995, p. 12-13).

Como um romance de aprendizado⁵⁶, *Emílio*, assim como outras obras de Rousseau, é um movimento contra as instituições educacionais e sociais de seu tempo. Reflete sobre a formação do homem mediante à crítica à sociedade degenerada que, ao seu ver, atribui alto valor ao parecer em detrimento do ser, afastada desde o início dos preceitos da natureza. Contudo, diferentemente de algumas interpretações que levam a pensar que o filósofo deseja o retorno ao selvagem ou primitivo⁵⁷; o que pretende é a formação do homem em suas principais e mais elevadas possibilidades; é a busca da perfectibilidade sem se distanciar da bondade natural e inicial de todo humano: e Rousseau não quer estragá-la. O que Rousseau pretende é o homem livre e justo, dono de si mesmo e que não se deixa levar pela opinião de outrem. Como esclarece o próprio filósofo:

[...] querendo formar o homem pela natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão (ROUSSEAU, 1995, p. 339).

Destarte, percebemos – mesmo com o alerta de Starobinski – que o preceptor de Jean-Jacques não conduz seu aluno para a vida solitária; ao contrário, prepara-o para viver e conviver com outros homens, sem

⁵⁶ “A caracterização da obra de Rousseau *Émile ou de L’Education* como sendo um romance de aprendizado se sustenta simplesmente por duas razões: primeiro, por se tratar de um texto literário belíssimo; segundo, por seu tema ser a *Bildung* em sua dupla acepção, de aprendizado e formação” (FREIGAT, 1994, p. 76).

⁵⁷ Starobinski, entretanto, não vê Emílio retornando a selvageria primitiva, mas também, não longe de ser um selvagem. Para este, Rousseau conduz Emílio para ser “[...] ele próprio um estrangeiro entre os homens, um selvagem feito para habitar as cidades. Rousseau, significativamente, prolonga a história dessa educação até o momento em que Emílio se torna, por sua vez, um solitário como Jean-Jacques” (STAROBINSKI, 1991, p. 308-9).

subjugar nem ser subjugado: “Emílio não foi feito para permanecer sempre solitário; membro da sociedade, deve cumprir seus deveres” (ROUSSEAU, 1995, p. 449).

É o preceptor quem conduz todo o processo educativo e é o responsável pela *obra final*: o homem livre. Mas, afinal, quais foram as premissas e as manobras apresentadas pelo preceptor de Rousseau, para se conhecer a natureza infantil e conduzir a criança para que se torne este homem livre, justo e feliz? Essas são questões que buscamos desvendar e que nortearam nossos estudos. À guisa de conclusão, queremos apenas apontar algumas questões sem a pretensão de esgotá-las.

Seguimos, então, com breves comentários acerca da liberdade que, para Rousseau, é um dos pontos centrais da educação oferecida à criança para a construção de sua autonomia e do tipo de autoridade que preconiza em seu modelo. Ou melhor, a centralidade está no caminhar paralelo de ambas (liberdade, autonomia e autoridade) para a formação do homem consciente de si e do seu entorno, mediante a crença na perfectibilidade e no projeto de emancipação do homem.

Mas tanto a liberdade da criança quanto a autonomia são, em Rousseau, do tipo ético: ser livre e autônomo significa escolher e praticar o bem. Por isso, mesmo tendo como centro a criança, propõe um novo gênero de autoridade preceptoral, ora deixando que a natureza aja livremente ora criando artifícios para que esta possa agir: toda a educação decorre dos preceitos da natureza, o que demanda uma nova postura do preceptor, a saber, a observação e o estudo do próprio desenvolvimento da criança tanto no aspecto físico quanto no psicológico e moral para melhor incidir sobre ela.

O preceptor é convidado a observar e a acompanhar todo o desenvolvimento infantil, para daí, engendrar as manobras necessárias para o desdobramento de suas potencialidades virtuais. Neste sentido, podemos dizer que a estética educativa rousseauiana fundamenta-se na sensibilidade e na inteligência, tanto de quem conduz quanto de quem é conduzido. Nas palavras de Burgelin:

Sempre presente, olhar perfeitamente penetrante, ele [preceptor] espreita. Respeitoso de uma natureza que ele compreende, ele dela se faz servidor. Mas ele está lá, para estabelecer o meio favorável, segurar as rédeas do tempo, tornar os momentos propícios a sua discreta intervenção. Ele sabe os fins da educação. Como designá-lo? Um sábio? Um anjo guardião? Um mediador? (*apud* DOZOL, 2003, s/p).

Um misto de sábio, anjo guardião e mediador, com autoridade o bastante para proteger e conduzir seu discípulo, junto à natureza. Mas, é sempre bom lembrar que esta autoridade é estabelecida de forma sedutora. Pois, a autoridade em Rousseau, contrariamente à educação autoritária ou mesmo à educação permissiva que encontramos contemporaneamente, vai aos poucos contando com o assentimento e o reconhecimento do discípulo, já que Emílio está sendo encaminhado para a autonomia. Assim, como indica Dozol (2003, p. 109): “é interessante notar que Emílio é preparado para resistir, mas, ao mesmo tempo, é preciso que seja dócil à autoridade sedutora e exemplar do seu mestre” que, por sua vez, encontra sua legitimidade na própria natureza do discípulo.

Faz-se necessário lembrar, ainda, que tal autoridade não surge de uma hora para outra: é construída ao longo de toda a educação de Emílio. “Trabalhei quinze anos para obter essa autoridade [...]. É verdade que lhe concedo uma aparência de independência, mas nunca esteve tão submetido a mim, porque o está porque quer” (ROUSSEAU, 1995, p. 457). A princípio, o preceptor estabelece esta autoridade e a impõe pela *força* da necessidade ou do constrangimento ditados pela natureza sobre a criança, condição importante para a compreensão e o respeito posterior à lei.

Nunca lhe ordeneis nada, qualquer coisa que seja, absolutamente nada. Não o deixes nem mesmo imaginar que pretendes ter alguma autoridade sobre ele. Saiba vosso aluno apenas que ele é fraco e vós sois forte, e por seu estado e pelo vosso, está necessariamente à vossa mercê [...] (ROUSSEAU, 1995, p. 87).

O mestre ou o preceptor aparece aqui, digamos que *misturado*, a ordem geral das coisas. Esse é o traço característico do preceptor de Rousseau: conduzir sempre, seja pela *força* da natureza e das coisas ou pela autoridade reconhecida quanto Emílio terá condição para fazê-lo.

A liberdade é da mais alta relevância para Rousseau e, sendo do tipo ético, implica em escolher o dever. Na infância, não se trata ainda de uma liberdade efetiva. O que o filósofo indica é um caminho que ofereça uma aparente liberdade para que a criança experimente a vida e aprenda de forma significativa. Mas há mais: através desta liberdade o que o preceptor deseja é conhecer profundamente seu discípulo, pois a criança que se sente livre não usa máscaras e mostra seu verdadeiro ser, não sente necessidade de mostrar o que não é apenas para agradar; logo, é deixar

que a natureza da criança se manifeste para poder potencializá-la mediante artifícios pedagógicos e fins formativos.

A atuação permanente do preceptor é uma das premissas para bem educar Emílio, pois da mesma forma que a música está ligada ao seu musicista, assim também está a relação entre aluno e preceptor. Para que o preceptor possa atuar efetivamente durante toda a prossecução do desenvolvimento individual da criança é preciso estabelecer uma relação de confiança e afetividade, para que o primeiro exerça a autoridade necessária e o segundo não a perceba, pelo menos, de início. A criança deve ser conduzida em cada passo, em cada atitude, mas se sentindo dona de si e responsável por suas escolhas e suas ações. A arte de educar, neste sentido, faz-se mediante as *manobras* do preceptor que acontecem em silêncio.

O preceptor parte do interesse da criança, que deve desejar apenas o que o seu mestre acredita ser o melhor para ela. “Emílio se sente livre e não o é. Mil coerções invisíveis condicionam sua conduta: o mundo ‘natural’ em que vive é na realidade obra do preceptor. Emílio é cativo de uma armadilha refinada” (STAROBINSKI, 1991, p. 223). Está aí, com todos os riscos, a artesanaria do preceptor. Destarte, a educação que oferece liberdade e aparenta espontaneísmo é efetivamente controlada pelo preceptor: o que faz desse, mais um governante do que um professor na acepção mais restrita. Alguém que cria artifícios e manipula os espaços tanto quanto as ações que envolvem seu educando. Como apresenta Burgelin, “a educação de Emílio repousa no artifício: o homem da natureza só pode desenvolver-se em um mundo sabiamente maquinado, sua virtude resulta de conspirações” (*apud* STAROBINSKI, 1991, 405, nota 32). E ainda, como nos traz Dozol (2003, p. 130-1):

Suas “armadilhas” são concebidas secretamente e em silêncio. Em suas “armações”, nenhum detalhe é esquecido: desde a definição do ambiente externo no qual executará uma verdadeira “caça” à mente e ao coração de seu discípulo; a disposição dos objetos com os quais este deverá estabelecer relações; as dúvidas, habilmente plantadas, com as

quais ele dinamizará o seu pensamento e aguçar a sua capacidade de julgamento; até o fazer nascer nele a própria vontade, tudo é premeditado.

Nesse gênero de governança, nada por parte do preceptor é realizado ao acaso, nada é improvisado, nada é sem objetivos claros: para se trilhar um caminho é preciso, antes de qualquer coisa, saber para onde se quer ir. Como diz o próprio Rousseau, “[...] sempre caminhei na direção dos meus objetivos” (ROUSSEAU, 1995, p. 563). É preciso conhecer o alvo e as possibilidades de atingi-lo; é o que nos demonstra o filósofo durante todo o percurso da educação de Emílio: “não imagino que ao ler este livro [*Emílio*] com alguma atenção alguém possa acreditar que todas as circunstâncias da situação em que ele [*Emílio*] se encontra tenham-se reunido assim à sua volta por acaso” (ROUSSEAU, 1995, p. 609).

De início, o preceptor oportuniza a educação pelos sentidos, isto é, pela educação das coisas, já que esta é a *porta de entrada* da aprendizagem tipicamente infantil. Neste sentido, Rousseau chama a atenção para que o preceptor proteja as vivências que se dão por meio dos sentidos; para tanto, o preceptor de Jean-Jacques está sempre oferecendo atividades ao ar livre e experiências favoráveis a cada etapa do desenvolvimento.

Mas, na educação rousseauiana é preciso ter parcimônia! É preciso deixar que a criança descubra o mundo e elabore as próprias ideias, de forma gradual e de acordo com suas possibilidades e limites maturacionais. Então, “em vez de lhes dar nosso método, agiríamos melhor adotando o delas [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 172). Deste modo, Rousseau propõe, antes de tudo, uma atenta observação; mais que isso, uma observação nutrida por um verdadeiro estudo da infância em suas diferentes etapas: é preciso que o preceptor as conheça e reconheça para tramar sobre elas.

O preceptor tem, também, papel relevante no que diz respeito aos estímulos educativos despertados na criança: “o talento de instruir é fazer com que o discípulo encontre prazer em aprender” (ROUSSEAU, 1995, p. 329). Assim, é preciso desafiar a criança dentro de suas possibilidades, já que essa tende a aprender melhor e ter maior interesse por aquilo que lhe dá satisfação e acaba repudiando aquilo que não está ao seu alcance por lhe causar desprazer.

Um outro eixo que compõe a engrenagem educativa rousseauiana é a atividade da criança, ora espontânea e não sendo interrompida, ou sendo mesmo dirigida pelo preceptor. A presença e a *não presença* do

mestre é indispensável em todos os momentos do desenvolvimento e da aprendizagem, como percebemos no desenrolar da obra. Uma presença que permanece oculta em relação às manobras, mas que aparece como uma firme referência no cotidiano do menino. Aliás, participar ativamente de todos os acontecimentos também faz parte das estratégias do preceptor: planejar tudo ocultamente, mas estar lado a lado no momento da experiência ou de alguma ação. Isso significa dizer que, oferecer liberdade à criança não é negligenciá-la, deixá-la a própria sorte, deixá-la que vivencie as experiências solitariamente. Tampouco, cabe ao preceptor uma postura dogmática. O preceptor precisa caminhar *pari passu* com seu discípulo, sendo hipoteticamente um *rival* à altura e avançando gradativamente com ela, servindo de estímulo, pois a criança se esforçará para igualar-se ao seu mestre quando tiver condições de julgar por comparação.

Outro ponto chave que percebemos na educação de Emílio refere-se à valorização das conquistas e das atividades realizadas pela criança, o que, sem dúvida, gera muitos ganhos: aproveita-se para trabalhar o reconhecimento das próprias conquistas e do próprio desenvolvimento. Neste sentido, para que a criança possa perceber seu progresso, o genebrino, apresenta como exemplo a exposição dos desenhos realizados por ambos: “[...] arrumo-os por ordem ao redor do quarto [...] mostrando a cada exemplar o progresso do autor” (ROUSSEAU, 1995, p. 171). Está aí uma estratégia que contribui para despertar o prazer pela aprendizagem e a alegria pelos próprios avanços.

O preceptor de Rousseau tem prazer pelo que faz e, sobretudo, confiança em seus estratégias. Parece amar sua profissão e desperta o amor pela aprendizagem em seu pupilo e, desta forma, conquista a confiança e o respeito daquele que está sob sua tutela. De início, sua autoridade está misturada à natureza e às coisas, mas quando a razão de seu discípulo se consolida passa a ser consciente e consentida por este. Mas aqui apenas a razão não basta, é preciso que as palavras toquem o coração do jovem para que reconheça no mestre não mais um preceptor e sim um amigo:

Em vez de lhe estreitar a alma falando-lhe sempre do seu interesse, falar-lhe-ei doravante apenas do meu, e assim o tocarei mais; acenderei em seu jovem coração todos os sentimentos de amizade, de generosidade, de reconhecimento que fiz nascer e que são tão doces de se alimentar. Apertá-lo-ei contra o peito derramando sobre ele lágrimas de ternura; dir-lhe-ei: És o meu bem, o meu filho, a

minha obra; é de tua felicidade que espero a minha felicidade; se frustrares as minhas esperanças, roubar-me-ás vinte anos de minha vida e tornarás infeliz minha velhice (ROUSSEAU, 1995, p. 443-4).

Aqui o filósofo faz uso da retórica, que tanto critica, pois, paradoxalmente, a reconhece como linguagem poderosa para alcançar os *canais* que não atinge somente pelo discurso racional: “cada tipo de instrução tem seu tempo próprio, que é preciso conhecer, e seus perigos, que é preciso evitar” (ROUSSEAU, 1995, p. 451).

Com a exortação supracitada, Rousseau, apenas reafirma a autoridade que confere ao preceptor. Mais que isso, nos chama a atenção para os perigos que podem levar a uma escolha equivocada ou negligente por parte do preceptor. Afinal, este detém a arte que pode conduzir seu aluno tanto para o bem quanto para o mal, conforme os fins que escolhe. Como muito bem nos lembra Starobinski (1991, p. 224): “o preceptor roubou a liberdade de seu aluno, a fim de prepará-lo para sua felicidade e para a sua liberdade futura. Essa completa dominação seria terrível, supondo-se que a intenção do preceptor seja malévola”. Bem, não é disso que se trata aqui...

Como tem sido abordado durante todo o trabalho, a liberdade oferecida à criança é apenas aparente e não se pode delegar uma autonomia do tipo completa ao indivíduo que está apenas chegando e se iniciando no mundo. Como lembra Rousseau (1995, p. 89): “tentaram-se todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada”. Ora, por mais que alguns intérpretes ou leitores comuns tenham defendido a ideia de uma educação não-diretiva⁵⁸ ou espontaneísta no *Emílio*, é impossível, hoje, não percebermos que é o preceptor quem direciona toda a educação de Emílio levando-o pelos rumos que define e aos fins que demarca.

O preceptor de Jean-Jacques educa a criança no campo e quando é chegada a hora de conhecer a vida social controla-a para que vivencie apenas o que lhe é possível e devido. Não se trata mais de formar os sentidos e fortalecer o corpo, mas de formar e fortalecer o espírito mediante o seu cultivo e os conhecimentos da vida social. Relativamente a estes, o preceptor age afastando o jovem das ostentações e superficialidades apresentadas pela sociedade degenerada. Convém agora

⁵⁸ Como os pioneiros do não-diretivismos Rogers nos Estados Unidos e Georges Lapassade na França (Cf. LAUNAY, 1995, p. XXIII).

prevenir uma *cegueira* ocasionada pelo falso brilho da vida social que não nos permite enxergar a realidade tal como é; que nos atrai por sua *luminosidade* e nos deturpa o juízo e o sentimento, arrebatando-nos para fora de nós mesmos e nos seduzindo para a frivolidade.

O importante é que Emílio aprende a reconhecer o *homem-máscara*, mas que “[...] saiba também que existem rostos mais belos do que as máscaras que os cobre” (ROUSSEAU, 1995, p. 311). Para agir assim, o preceptor seleciona o momento oportuno de deixar seu discípulo exercitar-se, por assim dizer, no *comércio do mundo*, mas sobretudo, a hora de recuar, de *bater em retirada* quando for o caso.

Quando razão e sentimento se aliam, o preceptor passa a se utilizar mais frequentemente da palavra, do discurso. Procura pensar de par com seu discípulo sobre as possíveis atitudes a serem tomadas e as consequências decorrentes delas. O preceptor não o conduz diretamente para determinada decisão, apenas sugere e aguça a reflexão, o que indica uma postura mais de orientação do que de condução propriamente dita. Mas, não nos esqueçamos da força do exemplo para indiretamente sugerir as decisões ou escolhas mais acertadas.

A essa altura, arriscamo-nos a dizer que Emílio está para o preceptor como *Galatéia* está para *Pigmalião*. O preceptor, de certa forma trabalha sobre sua matéria e a mantém em permanente constituição até que o momento em que a *obra* toma consciência de si e dos efeitos de sua própria formação, o que se dá quando Emílio se reconhece como homem feito sem desconsiderar o valor da condução e orientação que vem de seu mestre:

Meu amigo, meu protetor. Meu mestre, retoma a autoridade de que queres abdicar no momento em que é mais importante para mim que permaneças; até agora só a tinhas por causa da minha fraqueza, mas agora a terás por minha vontade, e assim ela será mais sagrada para mim (ROUSSEAU, 1995, p. 446-7).

É bom lembrar que Rousseau ora se coloca como o próprio preceptor conduzindo a educação de Emílio e apresentando exemplos possíveis para a prática educativa ora como o filósofo que reflete sobre o processo e suas diretrizes. Contudo, não se concentra exclusivamente na educação do menino em questão: amplia seus horizontes para pensar a condição humana para a perfectibilidade, seja na sociedade degenerada estabelecida ou na sociedade do *Contrato Social*.

Para finalizar, lembramos que para Rousseau, como já apontamos em passagens anteriores, é preciso sempre estar atento à justa medida: todo remédio em excesso transforma-se em veneno. A própria educação da natureza se apresenta como gradual, sem exageros. Na verdade, mais que um remédio, podemos dizer que a educação apreendida por Rousseau se apresenta como uma *vacina*, portanto, preventiva, já que não acredita em antídoto para o homem já *educado* (mal direcionado). É preciso prever, antecipar, atuar num *antes* para que a inevitável socialização se dê em bons termos.

Queremos lembrar ainda, como última consideração, que percorremos *Emílio* em busca da performance do preceptor e de sua arte de educar. Contudo, percebemos que Rousseau nos mostra mais o que fazer do que o como fazer, ainda que nos ofereça algumas pistas e alguns exemplos práticos; o que não tira, de forma alguma, o valor da própria obra em foco. A verdade é que não se pode oferecer caminhos exatos para educar, tampouco, prescrever receitas a serem seguidas, já que o próprio filósofo está consciente das peculiaridades que há de criança para criança, de jovem para jovem e, também, do contexto onde cada uma é educada. O preceptor/educador que se utiliza do mesmo método e das mesmas estratégias para todos os seus alunos não conhece nada de sua arte. Na verdade, não exerce a arte, apenas cumpre seus currículos e segue sua rotina.

Por fim vale considerar que, para o filósofo, o preceptor deve ter uma autoridade regulada pelo pólo que lhe é complementar e nunca se utilizar de autoritarismos; que deve caminhar *pari passu* com seu aluno, conhecê-lo, conquistando-lhe a confiança, o respeito e a amizade; que não deve avançar os limites de cada fase, tampouco, manter-se estagnado, libertando quando possível e retendo quando se fizer necessário; que deve exercitar a razão de seu discípulo e penetrar-lhe o coração; que deve ser sempre um bom exemplo; e, sobretudo, alguém que ama seu ofício.

9 REFERÊNCIAS

Obras de Rousseau

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira; introdução: Michel Launay. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____, **Contrato Social - Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução: Lourdes Santos Machado, São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, vol. I, 1999a.

_____, **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens – Discurso sobre as ciências e as artes**. Tradução: Lourdes Santos Machado, São Paulo Nova Cultural, Coleção Os pensadores, vol. 2, 1999b.

_____, **Cartas a Sofia** – Correspondencia filosófica y sentimental. Traductor: Alicia Villar Ezcurra. Madrid, España: Filosofia Alianza Editorial, 1999c.

_____, **As confissões de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Wilson Lousada. Editora Tecnoprint – Ediouro (Grupo Coquetel), s/d.

_____, **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a Religião e a Moral**. José Oscar de Almeida Marques (org). Tradução: José Oscar de Almeida Marques (et. al.). São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

_____, **Projeto para Educação do Senhor de Sainte-Marie**. Tradução: Walter Carlos Costa. Ed. Bilingue. Ed. Paraula. s/d.

_____, **La nueva Eloísa**. Traducción de Lydia Vázquez. Madri: Catedra, 2013.

_____, *Carta III – 5ª Parte*. In: **Júlia ou a nova Heloísa**. Tradução: Fúlvia M. L. Moretto. Campinas (SP): HUCITEC/UNICAMP, 1994.

_____, *Economia: política e moral*. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. **Verbetes políticos da enciclopédia**. Tradução: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso Editorial: Editora Unesp, 2006.

_____, **Émile e Sophie, ou os solitários**. Tradução: Françoise Galler, Introdução: Walter Carlos Costa, São Paulo: Hedra, 2010.

_____, **Cartas escritas da montanha**. Tradução e notas: aria Constança Peres Pissarra e Maria das Graças de Souza (*et al*). São Paulo: EDUC: UNESP, 2006.

Outros autores

ABAGNNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti, 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 7. Ed., São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. *Para ler Jean-Jacques Rousseau*. In: **Platão, Rousseau e o Estado total**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1995

BOTO, Carlota. *A educação no debate iluminista*. In: **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____, *A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau*. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p.207-225. jan/abril. 2010. In: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a02v36n1.pdf>

CASSIRER, Ernest. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, **O iluminismo pedagógico de Rousseau**. <http://rousseaustudies.free.fr/articleailluminismopedagogico.pdf>, em 30 de junho de 2015.

DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). **Filosofia e Educação no *Emílio* de Rousseau**. O papel do educador como governante. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011b.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do Mestre**. Campinas (SP): Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____, **Rousseau: educação: a máscara e o rosto**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____, *Paisagens de infância*. In: GOTTSALK, Cristiane M. C.; PAGOTO-EUZÉBIO, Marcos Sidnei; e, ALMEIDA, Rogério de (orgs). **Filosofia e Educação: Interfaces**. Textos da I e II Jornadas de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: Képos, 2014.

EZCURRA, Alicia Villar. *La primacía de los problemas morales en Rousseau*. In: ROUSSEAU, J-J. **Cartas a Sofía** – Correspondencia filosófica y sentimental. Traductor: Ezcurra. Madrid: Filosofia Alianza Editorial, 1999.

FREIGAT, Barbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

HAZARD, Paul. *A cidade dos homens*. In: **O pensamento europeu no século XVIII: de Montesquieu a Lessing**. Tradução: Carlos Grifo Babo. Lisboa: Editorial Presença. s/data.

LAUNAY, Michel. *Introdução*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira; introdução: Michel Launay. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultura, 1997. Coleção Os Pensadores

MONTAIGNE, Michel de. *Da educação das crianças*. In: **Ensaaios**. São Paulo: Nova Cultura, 1996. Coleção Os Pensadores.

MORETTO, Fúlvia M. L., *Introdução*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia ou a nova Heloísa**. Campinas: Hucitec/Unicamp, 1994.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUSSELL, Bertrand. *Rousseau*. In: **Historia de la Filosofía**. Traducción: Julio Gómez de la Serna y Antonio Dorta. Madrid, España: RBA Coleccionables S.A., 2009.

_____, *Características Generales*. In: **Historia de la Filosofía**. Traducción: Julio Gómez de la Serna y Antonio Dorta. Madrid, España: RBA Coleccionables S.A., 2009.